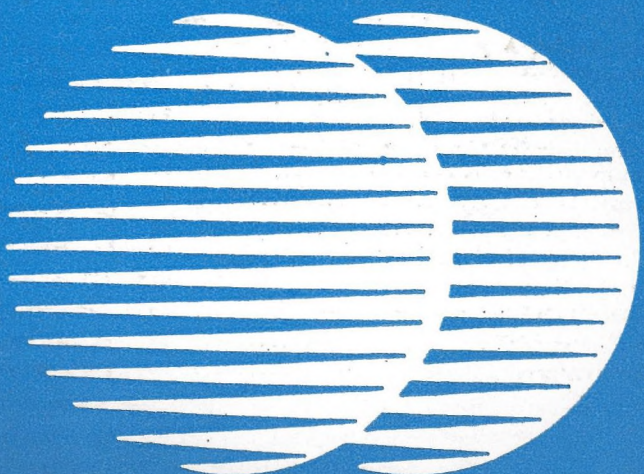
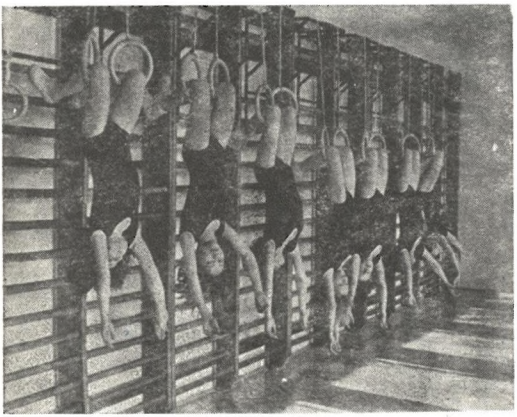
A testnevelés tanítása

XVIII. ÉVFOLYAM
1982 | 3
A MŰVELŐDÉSI MINISZTÉRIUM
MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA





Elekes Jenő felvétele

A testnevelés tanítása

Felelős szerkesztő:
Nagy Sándor

Szerkesztő bizottság:
Balázsné Kustos Mária
Burka Endre
Gyenge József
Dr. Nagy György
Pádár Károly
Dr. Székely Gabriella
Dr. Szigeti Lajos
Dr. Takács Ferenc

Rovatvezetők:
Dr. Andor György (Sport és nyelv)
Dr. Csider Tibor (Gyógytestnevelés)
Somorjai László (Riportok)
Szentgyörgyi Zoltán (Ötletek, újdonságok)
Lovas Albert (Képanyag)

E számunk szerzői: dr. Andor György nyelvész, OPI; *Földesiné dr. Szabó Gyöngyi* szociológus, Bp.; *Gergely Gyula* testnevelő tanár, Bp; *Haász János* testnevelő tanár, Bp; *dr. Nagy György* egyetemi tanár, Bp.; *Nagy Istvánné* könyvtáros, Bp.; *Nagy Sándor* testnevelő tanár, Bp.; *dr. Nagy Tamás* egyetemi docens, Bp.; *dr. Szalay Györgyné* gyógytestnevelő tanár, Zalaegerszeg; *Szentgyörgyi Zoltán* egyetemi testnevelő tanár, Bp.; *Zsakay Kálmán* testnevelő tanár, Székesfehérvár.

Megjelenik évente hatszor

ISSN 0563—2021

TARTALOM

Nagy Sándor: A gimnáziumi részletes követelményrendszer I. 65
Földesiné dr. Szabó Gyöngyi: Középiskolások és szüleik az élsportról IV. 75
Zsakay Kálmán: Motivációs „gát" — a teljesítménynövelés egyik akadálya 81
Könyvismertetés 83
Gyógytestnevelés 84
Ötletek, újdonságok 88
Hozzászólás, vélemény 91
Szakterületünk tudományos életéből 93
Folyóiratszemle 94
Iskolai testnevelés. Bibliográfia III. 96

Szerkesztőség: Országos Pedagógiai Intézet, 1946 Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. Postafiók 33. Telefon: 211-200 — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a hírlapkézbesítő postahivataloknál és a Posta Központi Hírlap Irodánál (postacím: Budapest V., József nádor tér 1. — 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215—96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 33,— Ft. — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példányonkénti eladási ár: 5,50 Ft

Egyetemi Nyomda — 82 7819 Budapest, 1982
Felelős vezető: Sümeghi Zoltán igazgató

A gimnáziumi részletes követelményrendszer I.

(Az első év tapasztalatai)

NAGY SÁNDOR

„Ez a lehetőség emelte a testnevelés tantárgyi rangját a tantestület, az iskolavezetés előtt"
(Soós Margit Szentgotthárd)

A gimnáziumi kísérleti részletezett követelményrendszer (a továbbiakban RKR) kidolgozásával és ismételt kipróbálásával több célunk is volt, több célunk is van.

1. A követelményrendszer kidolgozása és kipróbálása a bevezetett tantervek nyomonkövető vizsgálatát is lehetővé teszi. A nyomonkövető vizsgálat eredménye lehet majd az alapja és kiindulópontja egy új tantervi reformnak, természetesen kiegészítve az itt szerzett tapasztalatokat azokkal, amelyeket nem az RKR kipróbálása során szereztünk (szakfelügyeleti látogatások, megyei átfogó vizsgálatok, a tanárképző főiskolák tapasztalatai, nemzetközi összehasonlító elemzések és kutatások, tantervelméleti kutatások stb.).

2. Az 1977- és 1978-tól fokozatosan bevezetett tantervek korrekciója, változtatása többszörösen is szükséges lesz.

Ez adódik abból, hogy a tantervek általánossá válása felszínre hozza a tantervek „gyenge" pontjait, azokat a részeit, amelyeket tovább kell finomítani, részletezni. A terveket fokozatosan vezettük ugyan be, de három lépcsőben: az általános iskola 1. és 4. osztályában, a középiskolák I. osztályaiban. Tehát az általános iskolai tanulók egyik része 5, másik része 8 évi új tanterv szerint tartott testnevelési órák után érkezik a középiskola I. osztályába. A korábbi és a jelenlegi tantervek közötti különbségek a találkozásoknál mutathatók meg. Megfogalmazódhat a tapasztalatok alapján, hogy szükség van tantervi korrekcióra.

A várható változtatás irányába mutat a szabad szombatos tanítási rend. Testnevelésben valószínűleg még akkor is szükség lesz a tanterv korrekciójára, ha a testnevelés évi óraszáma nem változik lényegesen. Az ugyanis biztos, hogy a testnevelés heti óraszáma, a heti tanítási alkalmak száma csökken.

Az RKR kipróbálásával lehetőségünk van és lesz a tapasztalatok rendszeres megfigyelésére, összegyűjtésére és elemzésére. A tapasztalatok pedig segítenek a változások mértékének, minőségének megállapításában, lehetőség nyílik a megfelelő (adekvát) korrekcióra, tantervfejlesztésre.

3. Az 1977-től és 1978-tól iskolatípusonként és évfolyamonként felmenő rendszerben bevezetett új tantervek jelentősen továbbléptek ugyan azon az úton, amelyet a tantervek korszerűsítése érdekében elkezdtünk, még sem lehet elmondani, hogy célrendszere (amelynek része a követelményrendszer) kellően differenciált és részletezett (pontos) lenne. Az új tantervek kerettantervek és nyitottak. Ez azt is jelenti, hogy a tanterv szerkezetének alapvető módosítása nélkül van lehetőség az egyes részek precízebb kidolgozására, az alkalmazás során jelentkező kérdések megválaszolására. Ezt a munkát az Országos Pedagógiai Intézetben éppen a követelmények pontosításával és részletezésével kezdtük el.

Ez bátorított, amikor az RKR kidolgozásában újabb és újabb szempontokat vettünk figyelembe, gyakorlatokat próbáltunk ki. Ilyenek azok a kísérletek, amelyek a céltaxonómiai felépítést mind egyszerűbbé, és a gyakorlatban is viszonylag könnyen alkalmazhatóvá teszik, továbbá a motoros gyakorlatok módosítására, kibővítésére irányulnak (lazaság, kötélmászás, Cooper-teszt), a torna, az atlétika, a sportjátékok tudásszintjének megállapítását célozzák, és az edzéselmélet tanórai konkrét megvalósításához adnak módszertani segítséget.

4. Az 1977- és 1978-tól bevezetett tanterveket a bevezetést megelőzően két évig kipróbáltuk ugyan, de a kipróbálás csak apróbb finomításokat tett lehetővé. *(1.)* A tantervek rendszeres kipróbálására a kísérleti követelményrendszerek kidolgozásával és kipróbálásával nyílt lehetőségünk.

5. A képességfejlesztő tantervi anyag tudásszintjét mérő motoros gyakorlatok tudásszintjét az 1974-es felmérések alapján állapították meg. Az eltelt időszak szükségessé teszi, hogy azokat újramérjük, és ha szükséges, szintjüket megváltoztassuk. Az RKR kipróbá-

lását összekapcsoltuk a motoros gyakorlatok eredményének újramérésével.

6. Az RKR-ek kipróbálásának egyik célja, hogy valamennyi mérhető tudáshoz adatokat gyűjtsön, és objektív viszonyítási szinteket állapítson meg. Erre a felmért adatok számítógépi feldolgozása után lesz majd lehetőség.

Az első év tapasztalatai

Az RKR céljainak bemutatása után szeretnénk azokról a megfigyelésekről, tapasztalatokról beszámolni, amelyeket a gimnáziumi RKR-ek készítése és kipróbálása során szereztünk.

A gimnáziumi RKR kidolgozását az I. évfolyam számára 1978/79-ben végeztük el. Első kipróbálására az 1979/80-as, a második kipróbálására az 1980/81-es tanévben tettünk kísérletet. Először a kipróbálás első évéről számolunk be.

Az első, még 1977-ben elkészített RKR-eket főleg az jellemezte, hogy szorosan kapcsolódtak az általános céltaxonómiai szempontokhoz. *(2.)* Az első évek tapasztalatait, amelyeket a szakmunkásképző intézetek és a szakközépiskolák követelményrendszereinek készítése és kipróbálása során szereztünk *(3.)*, a gimnáziumi követelményrendszerek készítésénél és kipróbálásánál már figyelembe vehettük. *(4.)*

A kipróbálók köre

Ahhoz, hogy a kísérleti RKR tapasztalatai, felmérései országos következtetések levonására alkalmasak legyenek, szükséges a kipróbálást végző minta reprezentatív kiválasztása. Vonatkozik ez az általános tapasztalatokra is, de különösen fontos, ha a tudásszinteket matematikai módszerekkel szeretnénk meghatározni.

Ezért a gimnáziumi RKR kipróbálásában részt vevőket már az első évtől kezdve igyekeztünk úgy kiválasztani, hogy a minta megfeleljen a reprezentativitás — matematikai statisztika által előírt — feltételeinek, ezért a véletlenen alapuló kiválasztást, az úgynevezett rétegzett (többlépcsős) mintavételi eljárást alkalmaztuk. *(5.)*

Kiindulópontunk a gimnáziumi tanulók száma volt. Az 1977/78-as tanévben összesen 22 062 első osztályos tanuló iratkozott be. A leányok száma 14 479. A tanulók 276 gimnáziumba jártak. Ha az osztályátlag 30 tanuló, akkor 15 osztályba jár a tanulók kb. 2 százaléka (kb. 450 tanuló). Az RKR kipróbálása 4 évig tart, joggal lehet „lemorzsolódásra" számítani, ezért a kipróbálók körét a feltétlenül szükségesnél egyharmaddal magasabban állapítottuk meg. Ezt az arányt a kipróbálás második évében újabb iskolák kijelölésével tovább javítottuk.

Először tehát meghatároztuk a reprezentativitáshoz feltétlenül szükséges tanulók minimális számát nemenként. Ezt követte annak megállapítása: milyen az iskolák területi és létszám szerinti elhelyezkedése (egyrészt fővárosi, nagyvárosi, városi iskolák, másrészt kis, közepes, nagy létszámú iskolák). Igyekeztünk az iskolák létesítményfeltételeit is figyelembe venni a kiválasztásnál (vannak például olyan iskolák is a mintában, ahol nincs tornaterem vagy megfelelő szabadtéri gyakorlóhely).

A gimnáziumok között szerepelnek az úgynevezett FAKT-ot kipróbáló iskolák, mellettük a leírt szempontok figyelembevételével véletlenül kiválasztott gimnáziumok.

A kiválasztott iskolákban a párhuzamos osztályokon belül a testnevelő tanár választotta ki a kísérleti osztályt. A kiválasztást nem irányítottuk, mert elsős osztályokról lévén szó, a kiválasztást úgyis a véletlen határozza meg.

A kipróbálás első évében a kipróbálásban részt vevőket a következő táblázat mutatja:

	Iskolák	Tanárok	Tanulók	
			Lányok	Fiúk
FAKT	10	17	310	175
Más	7	7	146	25
Összesen:	17	24	456	200

A kipróbálás első évében főleg azok a tapasztalatok voltak számunkra fontosak, amelyek a követelmények megfogalmazására, érthetőségére, hasznosságára, szintezésére vonatkoztak. Ugyanakkor az sem volt közömbös, hogyan illeszthető az RKR az iskolai, tanórai munkába (tanterv és RKR kapcsolata, a tanítás tervezése, tanmenetkészítés, teljesítményfüzet stb.), és milyen plusz feladatot jelent az RKR mérésrendszere. Nézzük ezeket a kérdéseket sorrendben!

A követelmények elméleti megfogalmazása

A szakmunkás és szakközépiskolai RKR-ek kipróbálásának első tapasztalatai azt mutatták, hogy a követelmények elméleti megfogalmazása nem mindig volt egyértelmű, világos, gyakran nem eléggé vonatkozott a gyakorlatra.

A gimnáziumi RKR kidolgozásánál ezeket az észrevételeket már figyelembe vettük. Például a képességfejlesztő gyakorlatoknál a következőképpen fogalmaztuk meg ezeket:

„*Legyenek hajlandók* a tanulók az általános erőnlétet fejlesztő és kialakító edzésmunkában legjobb egyéni lehetőségük szerint részt-venni.

Fogadják be és működjenek együtt a tanulók a növekvő feladat megoldásáért folytatott munkában.

Fogadják be és működjenek együtt a tanulók a munkaártalmakat megelőző és ellensúlyozó gyakorlatok kidolgozásában és rendszeres végzésében.

Azonosuljanak a tanulók azzal a felfogással, hogy a testtartásjavító és légzési gyakorlatok a mindennapi, otthoni egészségügyi testedzés szerves részei.

Azonosuljanak a tanulók az állóképesség, az erő, a gyorsaság, az ügyesség fejlesztésében fontos feladatok közül legalább eggyel, és ebben igyekezzenek egyéni képességeiket a lehető legnagyobb mértékben fejleszteni.

Viselkedésükben mutatkozzon meg a gimnasztikai gyakorlatok végzésekor a tudatosság, az egyöntetű és szép végrehajtás." *(4.)*

A követelmények elméleti megfogalmazását a tanárok általában így jellemezték: „Alapos, többszöri elolvasás után érthető." (Horváthné Hanny Judit, Nagykőrös). „Konkrét, világos, érthető." (Schermann Ágnes, Székesfehérvár).

Ugyanakkor több, részletesebben kifejtett véleménnyel is találkoztunk. Közülük kettőt szeretnénk idézni:

„Úgy érzem, hogy az RKR kidolgozása tudományos alapossággal készült. Gyakorlatbani felhasználásra egyszerűbb fogalmazásban kellene kiadni. Ennek megértése és alkalmazása igen elmélyült, alapos munkát igényel. Elgondolkodtató, *képes lesz-e mindenki* ilyen szinten értelmezni és alkalmazni munkájában." (Kereszturi Gyuláné, Budapest).

„Az RKR követelményeinek elméleti megfogalmazása, terminológiája, bontása nagy mértékben segít az oktató-nevelő munka során. Konkrétabbá, világosabbá váltak az általánosnak tűnő feladatok is. Talán az egész évre szóló nevelési követelményeknél a testnevelésnek a személyiségformáló jellegét kellene jobban megfogalmazni. A sportági bontásban adott nevelési követelmények a tantervi anyaghoz csoportosítva nagyon jók." (Soós Margit, Szentgotthárd).

A követelmények szintezéséről

A megfelelően, azonosan értelmezhető szintek kidolgozása az RKR-ek egyik központi kérdése. A szintek kidolgozásának elvi kérdéseit és kiindulási modelljét már korábban ismertettük. *(3.)* Itt csak utalásszerűen szeretnénk azokat konkrét példán bemutatni. A nevelési követelmények szintjeire már láttunk példát. Ezért itt az ismeretanyag követelményeit mutatjuk meg a sportjátékokra vonatkozóan. *(4.)*

A kipróbáló tanárok véleménye, tapasztalata ebben a kérdésben nagy szórást mutatott. Többen kiemelik, hogy azok „egymásra épülnek, helyesen egészítik ki egymást" (Szilvási Terézia, Budapest), „a követelmények szintezése a tanulók érdekében szükséges" (Okváth János, Hajdúböszörmény). Észrevételek a szintek nagyságára vonatkozóan: „a tanulók többségére vonatkoztatva megfelelő" (Tóth Gusztávné, Nyíregyháza), „alacsonynak tartom" (Somfai Csaba, Budapest), „a követelmények szintjeit magasnak tartjuk, sok tanuló megfelelő alapképzés nélkül jött az általános iskolából" (Molnár Ferenc, Horváthné Hanny Judit, Nagykőrös), „nem egyértelmű az ilyen jellegű megfogalmazása az elsajátítás mértékének, és nem is mérhető így objektíven." (Tomka Jánosné, Békéscsaba).

a) *Motoros követelmények általában*

Bemutatás után	Szóbeli segítséggel	Önállóan	Váratlan helyzetben
végezzék a tanulók			
a labdatovábbítás célszerű formáit, az egyéni és területvédekezés egyszerű formáit, és az ennek megfelelő támadást.	a labdaérzéket fejlesztő ügyességi előkészítő gyakorlatokat, az üres helyek keresését a támadásban és védekezést.	a választott sportjáték tantervében előírt elemeit.	a választott sportjátékban a labdavezetést és -átadásokat.

b) *Értelmi követelmények*

Ismerjék fel	Értsék meg	Alkalmazzák	Ítéljék meg helyesen
a tanulók			
a sportjátékok szabályai között a különbséget és hasonlóságot (játéktér, játékidő, felszerelés stb.).	a védekezés és támadás legfontosabb alapelveit az üres hely elfoglalásának lehetőségeit.	a választott sportágban játék közben az elvi szabályokat és az egyszerű játékelemeket.	a választott sportágban a durva szabálytalanságokat".

A követelmények szintezésének „mérhető", „objektív" megvalósítása talán a leggyakrabban visszatérő igény az RKR-rel szemben. Érthető ez, ha figyelembe vesszük tantárgyunk természetét, és azt a mindennapi gyakorlatban jelentkező nehézséget, hogy mind nehezebb a tanulókat terhelni, fizikailag edzeni. Mind jobban elkényelmesednek. A mérhető követelmények pedagógiailag jól alkalmazhatók a motiválásra.

A tantervi követelmények és az RKR összefüggése

Az RKR-ek kipróbálását megbeszélés előzte meg. Ezen többek között részletesen szóltunk a tanterv és RKR kapcsolatáról. Korábbi tapasztalataink ugyanis azt mutatták, hogy a testnevelő tanárok között sokan újabb tantervnek gondolták az első RKR-eket (az 1977/78-as tanévben).

Most ilyen félreértéssel még véletlenül sem találkoztunk, az RKR-t a tanterv továbbfejlesztésének tekintik. Jól kifejezik ezt a következő vélemények:

„Az RKR jól épül a tantervi anyagra és követelményre. A kidolgozott követelményrendszer a gyakorlatban jól hasznosítható a kísérletben részt nem vevők számára is." (Ádám Sándor, Tata).

Az RKR-ben a sportágakra (torna, atlétika, labdajáték) konkrétan lebontva is kapunk segítő ötleteket, gyakorlatokat, elméleti tanácsokat a tananyag tökéletesebb kivitelezésére, igaz még csak kísérleti jelleggel" (Soós Margit, Szentgotthárd).

„Az RKR és a tanterv jól kiegészítik egymást, a sok mérés képet fog adni arról, hogy a tantervi anyagot valóban elsajátították-e a tanulók, vagy csak mechanikusan utánoznak, pl. gimnasztika." (Süli Aladár, Cegléd).

„Az RKR a tantervi anyag feldolgozását szemléletesebbé, a tanár és tanuló számára megközelíthetőbbé tette." (Soós Margit, Szentgotthárd).

Az RKR készítőinek szándékától eltérően ellentmondások is találhatók a tantervi követelmények és az RKR között. Kereszturi

Gyuláné (Budapest) így fogalmazza meg az ellentmondást:

„A tantervi követelmény inkább összefüggéseiben méri a tanult anyagot. Tornában két-három elem kapcsolatában, sportjátéknál játékhelyzetben. Például: ritmikus sportgimnasztika: „a tanult mozgásanyag összekapcsolása: összefüggő 3 alakzat...”; kosárlabda: „támadásban céltudatosan építsenek játékostársukra a dobóhelyzetek kialakításában.”

Az RKR a tudásszint megállapítását az elemek végrehajtásával mérte és nem az elemkapcsolatokat. Például sportgimnasztikában: íves kartartás; mérlegállás; álló felugrás. *(4.)*

Ez az észrevétel indította meg azt a folyamatot, amelynek eredménye már az 1980/81-es RKR-ben megmutatkozott: igyekeztünk tornából, sőt a sportjátékokból úgy megadni a követelményeket, hogy azok közelebb kerüljenek a tantervi követelményekhez: az egyes elemeket ne elszigetelten tanítsuk, gyakoroltassuk, és elsajátításukat se így mérjük, hanem az összefüggő gyakorlatban, játékhelyzetben.

A tananyag szintezéséről

A véleményeknek ez a csoportja szorosan kapcsolódik a korábban elemzettekhez, de jelentős új szempontokat is felvetettek a tanárok. Ezek szinte kivétel nélkül konkrétak voltak, amelyeket az RKR átdolgozásánál figyelembe vettünk (a részek sorrendje, részletezése stb.).

Többen foglalkoztak a szintmagassággal („Ebben a korban magasabb szinteket kellene a tanulóink elé állítani” (Tóth Gusztávné, Nyíregyháza), „Az erősen heterogén csoport tanultsági fokának megfelel” (Ádám Sándor, Nagy Lajosné, Tata), „A tananyag szintjeit a tanulóknak csak kis százaléka tudja végrehajtani” (Molnár Ferenc, Horváthné Hanny Judit, Nagykőrös), és a tudásszint megállapításának motiváló erejével:

„Jó az, hogy tanítás előtt is felmérjük az anyag tudásszintjét, így a tanuló is látja a tanulás értelmét. Javaslom, hogy a fiú tornánál korláton is legyen szintfelmérés” (Tomka Jánosné, Békéscsaba).

Ugyanakkor találkozunk a régi terminológia használatának igényével is.

„A szintek szóbeli megfogalmazása talán szerencsésebb lenne a régi megfogalmazás szerint (ismeret, jártasság, készség, képesség)” (Tomka Jánosné, Békéscsaba).

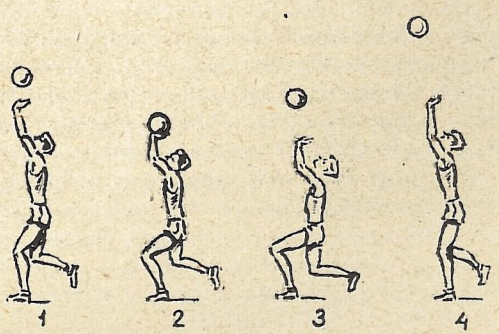
A feladatlapokról

A feladatlapos mérésre és értékelésre Magyarországon már korábban is jelentős kezdeményezések történtek. Először 1973-ban a gimnáziumi testnevelési osztályok munkafüzeteiben találkoztunk velük, és a motoros próbák adatainak felméréseivel párhuzamosan feladatlapos mérések is voltak. *(6.)* Ezeknek a feladatlapoknak közös tulajdonsága, hogy a feladatok úgynevezett feleletválasztásos típusokat tartalmaznak.

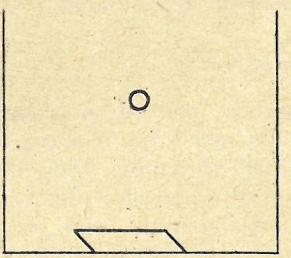
A középiskolai testnevelés teljesítményfüzetekben a feladatlapok két feleletválasztásos típusa fordul elő (Melyik a helyes válasz?, totó).

A feladatlapok kidolgozásánál a már meglevőkből indultunk ki, azokat alkalmaztuk. Az első fogadtatás egyértelműen pozitív volt (Szakmunkás RKR, I—II. osztály), nehézségek csak akkor mutatkoztak, amikor valamennyi tantervi anyagra külön feladatlapot szerkesztettünk (Szakközépiskolai RKR I. osztály). A gimnáziumi RKR kidolgozásánál már sikerült a helyes arányokat kialakítani (egy évben két feladatlap van, közülük az egyik totó). Továbbléptünk azonban a feladattípusokat tekintve, és arra is választ kerestünk a feladatlappal, mikor célszerű mérni, mikor illeszkedik a tanulás-tanítási folyamatba úgy, hogy arról felhasználható visszajelzést is kapjunk még. A feladattípusok közül bemutatjuk az új típusúakat:

1. Röplabdában a kosárérintést mutatják a rajzok. Rakd őket a helyes sorrendbe!



2. Rajzold be, hova helyezkedsz, ha a gólt szeretnéd megakadályozni?



3. A sportjátékokban milyen védekezési formákat ismersz?

1. .....

2. .....

3. .....

A vélemények egy része jól tükrözi az új típusú feladatlapok első alkalmazásánál szinte természetes nehézségeket, gondokat: „A feladatlapok megoldása igen nehéznek tűnik, elsősorban a technikai mozgások helyes sorrendjének megállapítása." (Galamb Istvánné, Kecskemét), „A feladatlapok értékelése nem egyértelmű." (Molnár Ferenc, Horváthné Hanny Judit, Nagykőrös).

A vélemények a feladatlapok hasznosságát és felhasználhatóságát tekintve szélsőségesek: „Röviden, tömören jónak tartom." (Halász Istvánné, Zalaegerszeg), „A különböző tesztlapok kitöltését nem tartom fontosnak" (Okváth János, Hajdúböszörmény). „A feladatlapok kérdései, kivéve a rajzírásos feladatokat, jók. Megoldásuk nem hosszadalmas" (Tóth Gusztávné, Nyíregyháza).

Érdemes elolvasni a következő véleményt is!

„A feladatlapokat, méréseket a tanulók nagy érdeklődéssel és megértéssel fogadták. A feladatlapokat testgyakorlati áganként célszerűbb lenne csoportosítani. Így a feladatlapok a tanmenetben is jobban konkretizálódnának, a felmérést is segítenék, időhöz kötődne. A tanár és tanuló számára is a feladatlapok felmérése során mintegy visszacsatolásként jelezné az oktatás mélységét. A felméréseket, a feladatlapok értékelését a tanulók maguk, illetve a felmentett tanulók vezetik" (Soós Margit, Szentgotthárd).

Az „Egyéni értékelőlap"

A vélemények meghallgatása mellett bemutatjuk a lapot is: (Lásd a 72—73-as oldalon)

Az egyéni értékelőlapnak most bemutatott példánya több éves tapasztalat után „csiszolódott" jelenlegi formájára. A véleményekben ez kifejezésre is jut, a kipróbáló tanárok is kivétel nélkül jónak tartják. Véleményüket Okváth János (Hajdúböszörmény) szavaival foglaljuk össze: „Az egyéni értékelőlap vezetése egyszerű, könnyen érthető, az összesítésnél jól tudjuk alkalmazni."

Az az elképzelésünk, hogy már most is, de főleg a jövőben az egyéni értékelőlapot a tanulók maguk vezessék, a kipróbálás első évében még nem valósult meg. A tanárok többsége az elképzelésben nem látott problémát, (találkoztunk ellentétes véleménnyel is: „gyerekre nem lehet bízni"), de a kitöltés minőségére vonatkozó kérések miatt a tanulói kitöltés nem volt teljesíthető. Ugyanakkor kevésnek bizonyult az egységes kitöltésre vonatkozó információ, ezért az ilyen irányú kéréseket az új RKR elkészítésénél figyelembe vettük (az adatok mértékegysége, javítások módja, hiányzó adatok kezelése stb.), a kitöltésre részletes utasítást készítettünk.

Segít-e az RKR a tanmenet készítésénél?

Természetesnek kell tekinteni, legalábbis az RKR készítőinek részéről, hogy ha a tanterv követelményeinek részletezését végzik el, akkor ez a munka egyúttal a tanítás tervezésben, a tanmenet készítésében segít, jóllehet az eltérő funkció miatt jelentős az RKR és a tanmenet eltérése. Ezért nem volt meglepő, hogy a tanárok jelentős többsége, a korábbi kipróbálások tapasztalataihoz hasonlóan felhasználta az RKR-t a tanmenet készítésénél. Ezt talán a következő megfogalmazás fejezi ki legszemléletesebben:

„A tanmenet alapjául szolgált a részletes követelményrendszer" (Tomka Jánosné, Békéscsaba). Ugyanakkor fel kell figyelnünk azokra a jelzésekre, amelyek a felhasználás nehézségeire vonatkoznak: „A tanmenet készítésénél részben alapul vettem, részben nem" (Halász Istvánné, Zalaegerszeg); „A felméréseket külön órába terveztem" (Galamb Istvánné, Kecskemét).

„Az RKR-t a tanmenet készítésénél érdemében nem használtam fel. Jelenlegi ismereteim szerint nem tudom mi a módja, hogyan

kell, hogyan lehet a tanmenetben felbontani a tananyagot követelményekre, — ilyen részletességgel. Így egy-egy osztály tanmenete, egy kisebb könyvnek tűnik számomra. Amit az RKR koncepciója szerint megvalósíthatok — jelenlegi értelmezésem alapján — gyakorlati tanári tevékenységemben próbálom követelményeit megvalósítani" (Kereszturi Gyuláné, Budapest).

RKR és teljesítményfüzet

Az RKR kidolgozásánál, mint arra a feladatlapok tárgyalásánál utaltunk, tekintettel voltunk a középiskolai teljesítményfüzet feladataira is. Egészen leegyszerűsítve, úgy tekintettük a tanterv, RKR és teljesítményfüzet kapcsolatát, hogy a tantervi célok és feladatok részletezése a tanárok számára az RKR-ben, a tanulók számára pedig a teljesítményfüzetben valósuljanak meg. Tehát végső formáját tekintve a tanterv - RKR - teljesítményfüzet teljes összehangolásának kell megtörténnie.

Jelenleg a három dokumentum — ha egymástól nem is függetlenül — de időben és a megvalósulás feltételeit tekintve különböző módon készült, ezért inkább a közöttük még meglevő ellentmondásokat kell elfogadnunk. Úgy gondoljuk, az RKR elkészítése és kipróbálása a kitűzött cél megvalósítását jelentős mértékben segíti majd.

Az RKR és a teljesítményfüzet kapcsolata a kipróbáló tanárok egyöntetű véleménye szerint nagyon szoros, („A teljesítményfüzet feladataira épül az RKR, megegyező, illetve hasonló feladatokat tartalmaz" (Molnár Ferenc, Nagykőrös), észrevételek inkább a használatára vonatkoznak: „A tanulók a teljesítményfüzetnek nem tulajdonítanak nagy jelentőséget, plusz munkának tartják annak vezetését" (Tomka Istvánné, Békéscsaba). „Nem használják a gyerekek a teljesítményfüzetet, pedig néhány gyakorlata, azok rendszeres elvégzése alkalmas lenne a tanulók képességfejlesztésére". (Nagy Lajosné, Tata).

Javaslatokat is találhatunk a vélemények között:

„Kevés a teljesítményfüzetben a sportágakra konkrétan utaló rajzos feladat, illetve kérdés, főleg képességfejlesztő és ügyességi feladatok vannak" (Halász Istvánné, Zalaegerszeg). „Négy év legyen együtt" (Zádori Tibor, Siklós).

Észrevételek, megjegyzések

Az RKR megértésének, fogadásának, felhasználásának általános kérdéseivel eddig csak utalásszerűen foglalkoztunk. Ezek az észrevételek sok esetben az RKR-ek készítésének, átdolgozásának körét is túllépik, általános kérdésekre, gondokra vonatkoznak, utalnak.

A tanárok többsége, a jelentések alapján úgy tűnik, jól megértette az RKR jelentőségét és szerepét a tanítás-tanulás folyamatában. Ennek a véleménynek a következő megfogalmazásaival találkozhatunk.

„Általában minden órán jelen volt annak a tudata, hogy többet és jobbat kell teljesíteni. Úgy érzem, ha ez bevezetésre kerül, minden évfolyam munkáját nagyban elő fogja segíteni. Feladatunk az, hogy megértessük a gyermekekkel azt, hogy ez saját érdekükben történik, ügyesebbek, fejlettebbek, erősebbek lesznek a teljesítmények növekedésének hatására" (Okváth János, Hajdúböszörmény).

„A felmérések őszi és tavaszi értékelésekor a fejlődés mértéke, illetve szintenmaradása a tanulók egyéni elbírálásánál szerepet játszott, a követelményrendszer többrétű felmérései folytán hűbb képet kaptunk tanulóink tudásáról, ezt értelemszerűen figyelembe vettük az osztályozáskor" (Süli Aladár, Cegléd).

Sok az észrevétel a kísérlet adminisztratív munkáival kapcsolatban. Általános az a vélemény, hogy az túl sok: „A tanév folyamán nagyon sok órát, foglalkozást kellett délután beiktatnom, hogy az adminisztrációt el tudjuk készíteni." „Meg kell találni az egyszerű adminisztrálás módszereit" (Horváth Gézáné, Okváth János, Hajdúböszörmény).

Ezeken az észrevételeken még akkor is érdemes elgondolkodni, ha tudjuk azt, hogy részben az „ismeretlen" okozta a nehézségeket, részben pedig az az igény, hogy az adatlapok számítógépes feldolgozásra közvetlenül alkalmasak legyenek. Erre a kérdésre ezért teljesebb, szélesebb véleményt a második év adhat.

A kezdet nehézségeit szinte valamennyi tanár jelzi. „Meg kell mondanom, hogy nagyon nehezen rázódtam bele a kísérletbe" (Horváth Gézáné, Hajdúböszörmény). „Az előnyeivel szemben hátrány az év eleji részbeni meg nem értésből, a vele járó többletadminisztrációból adódott" (Szikszay György, Zalaegerszeg).

Egyéni értékelőlap

tantárgy: iskola:
tanév: osztály:
a tanuló neve:

A tanuló adatai:

időpont	test-magasság (cm)	testsúly (kg)	mellkas kerülete (cm)			pulzusszám percenként	
			belégzéskor	kilégzéskor	különbség		
1. mérés							
2. mérés							

TOTO	
1.	1 2 3
2.	1 2 3
3.	1 2 3
4.	1 2 3
5.	1 2 3
6.	1 2 3
7.	1 2 3
8.	1 2 3
9.	1 2 3
10.	1 2 3
11.	1 2 3
12.	1 2 3

I.	Feladatlap
1.	1 2 3 4 5 6 7 8
2.	1 2 3 4 5 6 7 8
3.	1 2 3 4 5 6 7 8
4.	1 2 3 4 5 6 7 8
5.	1 2 3 4 5 6 7 8
6.	1 2 3 4 5 6 7 8
7.	1 2 3 4 5 6 7 8
8.	1 2 3 4 5 6 7 8

III.	Feladatlap
1.	1 2 3 4 5 6 7 8
2.	1 2 3 4 5 6 7 8
3.	1 2 3 4 5 6 7 8
4.	1 2 3 4 5 6 7 8
5.	1 2 3 4 5 6 7 8
6.	1 2 3 4 5 6 7 8
7.	1 2 3 4 5 6 7 8
8.	1 2 3 4 5 6 7 8

II.	Feladatlap
1.	1 2 3 4 5 6 7 8
2.	1 2 3 4 5 6 7 8
3.	1 2 3 4 5 6 7 8
4.	1 2 3 4 5 6 7 8
5.	1 2 3 4 5 6 7 8
6.	1 2 3 4 5 6 7 8
7.	1 2 3 4 5 6 7 8
8.	1 2 3 4 5 6 7 8

KÉPESSÉG-FEJLESZTŐ GYAK.	1. mérés	2. mérés	különb-ség	TORNA	1. mérés	2. mérés	különb-ség
1. 60 m-es futás				Talaj			
2. Súlypont emelkedés				1.			
3. Tömött-labda dob.				2.			
4. Hossztáv-futás				3.			
5. Labda-passzolás				4.			
6. Négyütemű szab. gyak.				Szekrény-ugrás:			
7. Fekvőtámasz				1.			
8. Lazaság				2.			
9. Kötélmászás				3.			
10. Futás-járásprób.				Ritmikus sportgimn.:			
ATLÉTIKA				1.			
1. Magasugrás				2.			
2. Távolugrás				3.			
3. Súlylökés				4.			
4. Gránáthajítás				Gerenda:			
SPORTJÁTÉKOK				1.			
Kosárlabda személyidobás				2.			
Kézilabda 7 m-es				3.			
Labdarúgás 11 m-es				Gyűrű:			
Röplabda nyitás				1.			
Röplabda játék párokban 3×3 m				2.			
Kosárlabda-vezetés				3.			
15 m-es szlalompálya				4.			
				5.			

Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá válik a tanárok véleményének elolvasása után, hogy az RKR a korábbihoz viszonyítva „más" munkát kíván. „A felmérés sok munkával jár, és hosszú időt vesz igénybe, ezért a felmérési órák vezetéséhez új módszereket kell kidolgozni. Én megpróbáltam a tantervi anyagra építeni, és így az óra szerves részeként szerepelt" (ifj. Sipos György, Sárospatak).

Többen voltak a kipróbáló tanárok között olyanok is, akiknek ez kezdetben nem sikerült:

Érdekes és érdemes idézni Morvay Béláné véleményét az RKR kipróbálásáról. Iskolájában (Budapest, Szerb Antal Gimnázium) jelenleg nincs tornaterem, megfelelő fedett gyakorlólehetőség, a szabadtéri feltételek is mostohák.

„A tantervi anyag minimális részét lehet elvégezni, s így az RKR teljesítése nagyon hiányos. Az elvégzett felmérések is problémát okoztak, mégis örömmel csináltam, mert az eredmények (akár pozitív, akár negatív volt) ilyen körülmények között is aktivizálják a tanulókat."

A kipróbálást irányítók észrevételei

A kipróbálást végző tanárok munkájukért tiszteletdíjat kapnak. Ez a tény már önmagában is óvatosságra int a következtetések levonásában. Az RKR-ek elkészítésének és kipróbálásának végső, most szűkebb értelemben vett célja (mint arra már korábban, más összefüggésben utaltunk) az RKR általános alkalmazása. Tehát olyan anyag készítése a cél, amelyet valamennyi gimnáziumba be lehet vezetni. Ha a kipróbálás csak kísérleti feltételek mellett ad pozitív eredményt, akkor igazi, végső célját nem éri el. Ezért erre a szempontra ismételten felhívjuk a kipróbáló tanárok figyelmét, éppen a differenciált megítélés szempontjából. Figyelmünket az újabb és újabb követelményrendszerek kidolgozásánál arra irányítottuk, hogy megtaláljuk az RKR-nek azt a formáját, amely az eredeti célok megtartása mellett olyan módon részletezi a követelményeket, hogy azok a tanárnak ne elsősorban plusz adminisztrációs munkát jelentsenek. Pontosan ezért figyeltünk a „negatív" észrevételekre, véleményekre kettőzött figyelemmel, mert azok még a tiszteletdíjas, kísérleti munka sokszor torzító tükrében is megjelentek.

Összegzés

A gimnáziumi RKR első kipróbáló éve már meglehetősen gazdag tapasztalatok után indult meg, ezért komolyabb nehézségek nem jelentkeztek. Már az első éves RKR is megmutatta, hogy a tantervek követelményeinek iránya helyes, és ezt az irányt a jövőben is követni kell. A kipróbáló tanárok egyértelműen megfogalmazták, hogy az eredményes, hatékonyabb tanítás-tanulás egyik feltétele az objektív, könnyen megállapítható követelmények kidolgozása. Kitűnt, hogy a követelmények a tanítás-tanulás középpontjában vannak, hatásuk kiterjed az egész tantervre. Helyes értelmezésükkel lehetőség nyílik a tudatos és ellenőrzött munkára.

A tapasztalatok ugyanakkor felhívták a figyelmünket arra is, hogy az RKR kipróbált formáján jelentősen változtatni, módosítani kell. Elsősorban pontosabbá és „kézzelfoghatóbbá" kell tenni a követelmények elméleti megfogalmazásait, egyszerűbbé kell tenni a szintezést, csökkenteni kell a felméréseket és meg kell találni az adminisztrálás egyszerű módját is.

A felvetett kérdésekre részben a kipróbálás második évének tapasztalatai adnak majd választ.

(Folytatjuk)

IRODALOM

(1) *Burka Endre—Nagy Sándor:* A tantervek kipróbálásáról. A testnevelés tanítása 1977. 2.
Gyenge József—Nagy Sándor: A tantervek kipróbálásáról. A testnevelés tanítása 1977. 4.
Fehér Valéria: A tantervek kipróbálásáról. A testnevelés tanítása 1979. 3.
Fehér Valéria—Nagy Sándor: A tantervek kipróbálásáról. A testnevelés tanítása 1981. 1.
(2) Általános követelményrendszer-koncepció. OPI Dokumentumok 1976. 1.
Ballér Endre: Tantervelmélet és tantervi reform. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.
Kádárné Fülöp Judit: Taxonómia a pedagógiában. Pedagógiai Szemle. 1971. 6.
Dr. Nagy Tamás: Tantárgyi követelményrendszer I., II. A testnevelés tanítása 1976. 4., 1977. 1.
(3) *Nagy Sándor:* A középiskolai részletes követelményrendszer I., II., III. A testnevelés tanítása 1979. 2., 3., 4.
(4) *Nagy Sándor:* Részletes kísérleti követelményrendszer a gimnázium I. osztálya számára. Testnevelés. OPI 1979.
(5) *Köves Pál—Párniczky Gábor:* Általános statisztika kézirat. Tankönyvkiadó, Bp. 1980.
(6) *Dr. Nagy Tamás:* Próbák és feladatlapok együttes alkalmazása a testnevelés tanításában. A testnevelés tanítása 1974. 6.

Középiskolások és szüleik az élsportról IV.

FÖLDESINÉ DR. SZABÓ GYÖNGYI

1. Milyen gyakran tekintik meg a középiskolások és szüleik a sporteseményeket?

E témával összefüggésben két kérdést tanulmányozhatunk.

Az egyik: milyen gyakran járnak a tanulók és szüleik a különböző sportlétesítményekbe a sportesemények helyszíni megtekintésére.

A másik: milyen gyakran nézik a televízió sportközvetítéseit.

A sportesemények megtekintésének gyakoriságát felmérésünk során az ún. realizált értékek mutatójával fejeztük ki.

A realizált értékek mutatójának csoportonként azt a két-két arányszámot tekintettük, amely kifejezte, hogy a felnőttek és tanulók hány százaléka tekinti meg az adott mikrokörnyezetben legnépszerűbb sportágak hazai válogatottjainak versenyeit helyszínen, illetve a televízióban. Ez a lengyeleknél 5—5, a magyaroknál 7—7 sportágat jelentett. (A sportágak kedveltségi sorrendjére a későbbiekben visszatérünk.) A realizált értékek mutatójának lehetséges legalacsonyabb értéke 0, legmagasabb értéke 100.

Az általunk vizsgált népességben a sportesemények televíziós közvetítésének nézettségét, illetve helyszíni megtekintését alapul véve a realizált értékek mutatói az alábbiak voltak:

A realizált értékek egyik mutatója *(1. táblázat 1. oszlopa)* azt jelzi, hogy a stadionlátogatás szempontjából döntő különbség csak a testnevelési osztályba járó magyar tanulók és a többi alcsoport között van. A testnevelési osztályba járó diákok szüleinél a generációs hatás e téren erősebb, mint az elismert értékek esetén.

A realizált értékekben meglevő kisebb különbségek egyébként nem életkor, hanem nemzeti specifikusak. Vagyis a lengyel tanulók és az általános tantervű osztályba járó magyar tanulók realizált értékei közelebb állnak saját szüleik realizált értékeihez, mint más nemzetiségű korosztályuk megfelelő adataihoz. Ez azt jelenti, hogy a lengyel tanulók és szülők, ha kis mértékben is, de egyaránt többet járnak mérkőzésekre, sportversenyekre, mint a magyarok.

A realizált értékek másik mutatója *(1. táblázat 2. oszlopa)* azt fejezi ki, hogy a televíziós sportközvetítések nézettsége átlagosan hatszorosa-nyolcszorosa a mérkőzések, sportversenyek látogatottságának. Ezt a mutatót azonban nem tekinthetjük egyenértékűnek a stadionlátogatás gyakoriságát tükröző mutatóval. Nyilvánvaló ugyanis, — a vizsgálatban részt vevők maguk is kifejtették —, hogy a sportversenyek, mérkőzések megtekintése a helyszínen a szurkolásról vallott értékeik magasabb szinten történő megvalósítását kívánja.

A televízió sportközvetítéseinek nézettségét kifejező mutató tehát a sportértékek realizálása szempontjából korlátozottabb érvényű, de még így is hasznos információkat nyújt az egyes csoportok tényleges magatartásáról a sportesemények társadalmi szerepével összefüggésben.

1. táblázat: A realizált értékek mutatói

A vizsgált csoport	A realizált érték mutatója	
	helyszíni megtekintéskor	tv-közvetítéskor
Lengyel tanulók	11,8	68,0
Magyar tanulók (általános tantervű osztály)	8,2	65,5
Magyar tanulók (testnevelési osztály)	24,1	51,9
Lengyel szülők	10,9	65,3
Magyar szülők (általános tantervű osztály)	8,0	57,1
Magyar szülők (testnevelési osztály)	11,7	57,0

A nemzeti hovatartozás e vonatkozásban is erősebben érvényesül, mint az életkor. A lengyel tanulóknál és szülőknél egyaránt egyenes összefüggés figyelhető meg a kétféle típusú realizált érték között: a gyakoribb mérkőzéslátogatás magasabb sportközvetítés-nézettséggel jár együtt. A magyaroknál mindkét generációnál ellentétes irányú összefüggés található a kétfajta realizált érték között: a gyakoribb mérkőzéslátogatást alacsonyabb televíziónézettség kíséri, a ritkább stadionlátogatás pedig magasabb sportközvetítés-nézettséggel párosul. Mindez végül is azt eredményezi, hogy mindkét generációnál a lengyelek nézik többször a televízió sportközvetítéseit. A különbség a lengyel diákok és az általános tagozatos magyar diákok között csekély: 2,5%, a lengyel és magyar szülők között nagyobb: 8,3%. Úgy látszik, hogy a két nemzet eltérő életmódbeli hagyományai, szabad idős szokásai stb. felnőttkorban erősebben éreztetik hatásukat.

Ugyanakkor a lakóhely és a foglalkozás számottevőbben befolyásolja a szurkolás gyakoriságát, és részben lehetőségeit, mint a nemzeti hovatartozás. Mind Lengyelországban, mind Magyarországon a városban élők járnak gyakrabban sportpályákra, stadionokba, s a falun élők nézik többször a televízió sportközvetítéseit. A városiak közül a munkások lényegesen nagyobb arányban tekintik meg a helyszínen a sporteseményeket. Például ökölvívó-bajnokságokra hatszor, válogatott labdarúgó-mérkőzésekre négyszer annyi varsói munkás jár, mint varsói értelmiségi, annak ellenére, hogy objektív lehetőségeik hasonlóak, s a vizsgált mintában azonos arányban szerepelnek. Megközelítőleg hasonlókat tapasztaltunk a magyar mintában is.

2. Mely sportágak versenyeit nézik leggyakrabban a tanulók és szüleik?

Empirikus kutatási adatainkból megállapítottuk, mely sportágak válogatott versenyeit nézik leggyakrabban a két országban a szülők és tanulók a stadionokban, sportpályákon *(2., 3. és 4. táblázat)*, illetve a televízióban *(5., 6. és 7. táblázat)*.

A két ország sportmúltja és jelene közötti hasonlóságokat jelzi, hogy a preferáltsági listákon jórészt ugyanazok a sportágak: a labdarúgás, az atlétika, a kosárlabda, az ökölvívás és a jégkorong szerepelnek. A sporthagyományok eltéréseit pedig az mutatja, hogy Magyarországon a tornával és a kézilabdával bővül a legnépszerűbb sportágak köre, s bár az adatokban nem fejeződik ki, a magyar csoportokban több egyéb kedvelt sportágat soroltak fel, köztük a birkózást, vívást, úszást, öttusát.

A *2., 3. és 4. táblázat* adatait összehasonlítva legfeltűnőbb a labdarúgás kitüntetett szerepe a helyszíni nézettségben — a testnevelési osztályba járó magyar tanulók kivételével — valamennyi csoportnál. Ez az eredmény azért is figyelemre méltó, mert a felmérések időszakában a lengyel és különösen a magyar válogatottak tartósan csalódásokat okoztak szurkolóiknak. Újra bebizonyosodott: a labdarúgás vonzereje Lengyelországban is, Magyarországon is viszonylag a legerősebb, s nem a televíziós közvetítések számán, hanem a nemzeti válogatottak játéktudásán, csapatszellemén múlik, mikor játszanak újra népesebb nézőterek előtt.

Ezt a tényt az *5., 6. és 7. táblázat* adatai is alátámasztják. A televízióban a vizsgált hat alcsoport közül csak négy nézi leggyakrabban a labdarúgást, s a többi sportág nézettségi arányszámai közelebb állnak egymáshoz, mint a stadionlátogatások esetében. Ettől a tendenciától csak az általánosabb sportműveltséggel és szélesebb körű sportérdeklődéssel rendelkező testnevelési osztályba járó tanulók térnek el. Sőt közülük néhányan, akik más sportágat űznek, kifejezetten labdarúgásellenesek, mert úgy gondolják, a labdarúgás az ő sportáguk rovására jogtalan prioritást élvez.

A labdarúgás széles körű népszerűségét még egy empirikus tény igazolja. A labdarúgást csaknem azonos mértékben kedvelik a különböző életkorú, lakóhelyű, nemzetiségű, és részben foglalkozású és nemű vizsgálati személyek. Ez az „össznépi" jelleg egyetlen más sportágra sem érvényes. A népszerűségi listán szereplő valamennyi többi sportág lakóhely- foglalkozás- és nemspecifikus. Például a tornát a nők, az ökölvívást a férfiak, a kosárlabdát az értelmiségiek, a kézilabdát a munkások, a jégkorongot a városiak, az atlétikát a falun élők nézik gyakrabban, lehetőségeiknek megfelelően inkább a televízióban.

Nemzeti eltérés sportágpreferenciában egyedül a jégkorongban kiugró. Ezt a sportág eltérő helyzete a két országban teljes mértékben indokolja.

2. táblázat: A helyszínen leggyakrabban nézett sportágak Magyarországon testnevelési osztályba járó tanulóknál és szüleiknél

Tanulóknál $n=99$		Szülőknél $n=99$	
A sportágak kedveltségi sorrendje	Nézettség %-ban	A sportágak kedveltségi sorrendje	Nézettség %-ban
1. Atlétika	47	1. Labdarúgás	23
2. Labdarúgás	38	2. Atlétika	17
3. Kézilabda	30	3. Kézilabda	12
4. Kosárlabda	29	4. Kosárlabda	12
5. Torna	16	5. Torna	11
6. Ökölvívás	7	6. Ökölvívás	4
7. Jégkorong	2	7. Jégkorong	3

3. táblázat: A helyszínen leggyakrabban nézett sportágak Magyarországon általános tantervű osztályba járó tanulóknál és szüleiknél

Tanulóknál $n=322$		Szülőknél $n=339$	
A sportágak kedveltségi sorrendje	Nézettség %-ban	A sportágak kedveltségi sorrendje	Nézettség %-ban
1. Labdarúgás	20	1. Labdarúgás	16
2. Kézilabda	13	2. Atlétika	9
3. Atlétika	8	3. Kézilabda	9
4. Kosárlabda	7	4. Torna	8
5. Ökölvívás	4	5. Kosárlabda	6
6. Torna	4	6. Ökölvívás	6
7. Jégkorong	2	7. Jégkorong	2

4. táblázat: A helyszínen leggyakrabban nézett sportágak Lengyelországban tanulóknál és szülőknél

Tanulóknál $n=500$		Szülőknél $n=500$	
A sportágak kedveltségi sorrendje	Nézettség %-ban	A sportágak kedveltségi sorrendje	Nézettség %-ban
1. Labdarúgás	24	1. Labdarúgás	21
2. Atlétika	18	2. Atlétika	13
3. Kosárlabda	7	3. Ökölvívás	10
4. Jégkorong	6	4. Kosárlabda	6
5. Ökölvívás	5	5. Jégkorong	4

5. táblázat: A televízióban leggyakrabban nézett sportágak Magyarországon testnevelési osztályba járó tanulóknál és szüleiknél

Tanulóknál $n=99$		Szülőknél $n=99$	
A sportágak kedveltségi sorrendje	Nézettség %-ban	A sportágak kedveltségi sorrendje	Nézettség %-ban
1. Torna	73	1. Labdarúgás	72
2. Jégkorong	72	2. Torna	63
3. Kézilabda	65	3. Atlétika	55
4. Kosárlabda	56	4. Kézilabda	54
5. Ökölvívás	48	5. Ökölvívás	54
6. Atlétika	46	6. Kosárlabda	45
7. Labdarúgás	43	7. Jégkorong	44

6. táblázat: A televízióban leggyakrabban nézett sportágak Magyarországon általános tantervi osztályba járó tanulóknál és szüleiknél

Tanulóknál $n=322$		Szülőknél $n=339$	
A sportágak kedveltségi sorrendje	Nézettség %-ban	A sportágak kedveltségi sorrendje	Nézettség %-ban
1. Torna	81	1. Labdarúgás	72
2. Atlétika	70	2. Torna	63
3. Labdarúgás	69	3. Atlétika	55
4. Kézilabda	68	4. Kézilabda	54
5. Ökölvívás	64	5. Ökölvívás	54
6. Kosárlabda	63	6. Kosárlabda	45
7. Jégkorong	45	7. Jégkorong	44

7. táblázat: A televízióban leggyakrabban nézett sportágak Lengyelországban tanulóknál és szülőknél

Tanulóknál $n=500$		Szülőknél $n=500$	
A sportágak kedveltségi sorrendje	Nézettség %-ban	A sportágak kedveltségi sorrendje	Nézettség %-ban
1. Jégkorong	75	1. Jégkorong	70
2. Ökölvívás	72	2. Labdarúgás	70
3. Labdarúgás	71	3. Atlétika	66
4. Atlétika	70	4. Ökölvívás	66
5. Kosárlabda	53	5. Kosárlabda	55

3. A tanulók és szülők az elismert és a realizált értékeinek viszonya

A realizált értékek és a sportág-nézettségi preferenciák elemzése önmagában is sok információt nyújtott az egyes alcsoportok szurkolásáról. Kiemelt jelentősége annak a kérdésnek volt: milyen a viszony a különböző alcsoportok elismert és realizált értékei között, még közelebbről, *vallott értékeikkel összhangban cselekszenek-e a középiskolás tanulók és szüleik.*

E kapcsolat jellemzésére az elismert és a realizált értékek mutatójának hányadosát használtuk. Ennek megfelelően, ha az elismert és a realizált érték azonos, a létrejött új mutató értéke egyenlő eggyel. Minél nagyobb a különbség a sportesemények társadalmi szerepének elismerése és a sportesemények látogatása, megtekintése között, a mutató értéke annál magasabb.

Számításaink szerint a két nemzet különböző generációinál az elismert és a realizált értékek közötti viszony mutatói a következők voltak *(8. táblázat).*

A táblázat adataiból látható, hogy a sportesemények helyszíni megtekintését alapul véve leginkább az általános tantervű osztályba járó magyar tanulók szülei, valamint a lengyel szülők magatartása tér el a saját maguk által vallott értékektől.

Értékfelfogásukkal legjobban összhangban a testnevelési osztályba járó magyar tanulók és szüleik, valamint a lengyel tanulók cselekszenek.

Igen tanulságos azoknak a válaszoknak az elemzése, amelyek azt jelzik: miért nem realizálják elismert értékeiket a vizsgált populációkban. A leggyakoribb magyarázatok valamennyi csoportban két fő ok köré csoportosíthatók.

Az egyiket összefoglalóan úgy fogalmazhatjuk meg: a válogatottak mérkőzései, versenyei nem elégítik ki kellőképpen a szurkolók szórakozás iránti igényét.

Bár a megkérdezettek a sportesemények társadalmi szerepének elismerését különféle indokokkal támasztották alá, e kérdés kapcsán egyértelműen kiderült, hogy a sportversenyek esztétikai, nevelő, gazdasági stb. értékeinek *csak elméleti jelentősége* van számukra.

8. táblázat: Az elismert és a realizált értékek közötti viszony mutatói

A vizsgált csoport	Az elismert és a realizált értékek közötti viszony mutatója	
	a sportesemények helyszíni megtekintésekor	tv-közvetítéskor
Lengyel tanulók	5,6	0,98
Magyar tanulók (általános tantervű osztály)	8,1	1,02
Magyar tanulók (testnevelési osztály)	3,2	1,5
Lengyel szülők	7,08	1,1
Magyar szülők (általános tantervű osztály)	6,9	0,96
Magyar szülők (testnevelési osztály)	5,8	1,2

Gyakorlati szempontból azt tartják döntőnek, hogy a sportesemények mint látványosságok eléggé szórakoztatóak-e. 60—70%-uk szerint a meccsek, versenyek — még válogatott szinten is — azért nem szórakoztatóak, mert nem eléggé izgalmasak, ritkán van igazi tétjük, a sportolók küzdeni akarása gyakran kívánnivalót hagy maga után. Sokan kiemelték, hogy nem a sorozatos győzelmeket hiányolják, hanem azt, hogy a sportolók nem tesznek meg mindent a jobb eredményekért.

A szórakoznivágyás mint motiváló tényező olyan jelentős, hogy a szurkolók egy része a sportág más jellegű (etikai, erkölcsi stb.) problémáit is ezen keresztül ítélik meg. Egy felnőtt generációhoz tartozó magyar férfi például azt írta „...A futballisták sokat

bundáznak, ami ugye csalás. Ez persze nem az én bajom, ezt intézze el az egyesület. Az igazi baj az, hogy ezzel jól belerontanak a nép szórakozásába..."

A másik ok, amely miatt a vizsgált populációkban — a varsói munkások és a varsói értelmiségiek kivételével — igen sokan nem valósítják meg e téren elismert értékeiket: a lehetőség hiánya. Úgy tűnik, ezt a teljesen kézenfekvő körülményt a versenyek, mérkőzések szervezői, rendezői nem mindig veszik figyelembe. A belföldi idegenforgalom pedig egyáltalán nem aknázza ki a hazai sportrendezvényekben rejlő lehetőségeket.

Miután a jobb összehasonlíthatóság érdekében a válogatott sporttalálkozók megtekintésének arányát vizsgáltuk, bebizonyosodott, hogy a vidéki tanulók és szülők zömének soha nem volt alkalma a fővárosba, esetleg más vidéki nagyvárosba utazni válogatott sportversenyre, noha igen sokan szívesen mennének, ha szervezett keretek között módjuk nyílna rá.

Ezzel összefüggésben többen — főként a testnevelési osztályba járó magyar diákok és szüleik — élesen bírálták a sportpropagandát. Egy magyar diák szerint „...Az embereket minden hülyeségre rá lehet beszélni. Hogy Márka kupakot gyűjtsenek, hogy DERZSI farmert hordjanak. Miért éppen arra ne lehetne rábeszélni őket, hogy menjenek egy jót ordítozni a stadionba. Dehát ki foglalkozik ezzel? — Pedig ennek még értelme is lenne. Mert várják-várják a nagy eredményeket. Dehát próbáljanak csak meg üres nézőtér előtt lelkesedni..." Úgy véljük e tekintetben az iskolai sportkörök, KISZ-szervezetek is többet tehetnének. A sportrendezvények nevelő hatását jobban felhasználhatnák munkájuk során, s esetenként közös sportverseny-, illetve mérkőzéslátogatást szervezhetnének.

Míg a sportesemények helyszíni megtekintése nincs összhangban az elismert értékekkel, addig a mérkőzések, sportversenyek televíziós közvetítésének nézettségét tekintve csaknem teljes a harmónia az elismert értékek és a megvalósított magatartások között. A teljes azonosságot tükröző „1-es" értéktől felfelé alig egy-két tizedes eltérések vannak, sőt az általános tantervű osztályba járó magyar tanulók szüleinél és a lengyel tanulóknál 1-nél alacsonyabb értékek is akadnak. Ez utóbbiak arra utalnak, hogy a televízió sportadásait időnként még belső meggyőződésük ellenére is nézik mindkét generációban, vagyis a sportközvetítések nézésében nemcsak sportértékek, hanem tv-nézési szokások, környezeti feltételek stb. is tükröződnek.

Vizsgálatunk tapasztalatai szerint a válogatott sportversenyek nézettsége és látogatottsága közötti eltérések — a közismert okok mellett (szélesebb körű lehetőségek, kényelmi szempontok stb.) — abból is adódnak, hogy tv-nézés esetén a szurkolók alacsonyabbra teszik a mércét. Gyakran megnéznek például a televízióban olyan színvonalú mérkőzéseket, amelyekért nem mennének el a stadionba. A sportpályára történő utazást, jegyvásárlást stb. olyan „befektetésnek" tartják, amelyért többletet akarnak kapni mind a sportesemények színvonalában, mind környezeti feltételekben. Ez utóbbit egyébként olyan mértékben kifogásolták a megkérdezettek, mint a színvonalat: Meglepően sokan kiemelték, hogy a tv előtt legalább kulturált körülmények között „bosszankodnak".

A „befektetés"-nek tehát nem a gazdasági összetevője a fontos. Még a diákok között sem volt olyan, aki anyagi okok miatt választotta volna a tv-nézést a stadionlátogatással szemben.

Felmérésünk során az is bebizonyosodott, hogy a tv sportműsorainak megtekintése igen gyakran nem a sportértékek realizálásának, hanem a tv műsorpolitikájának, a lakások szűkösségének és egyéb külső feltételeknek következménye.

Mindezek alapján az elismert és realizált értékek tényleges viszonyát döntő mértékben a sportesemények helyszíni megtekintésére vonatkozó adatok alapján ítélhetjük meg, a tv-nézéssel kapcsolatos mutatót csak kiegészítő információként kezelhetjük.

(Vége)

Motivációs „gát" – a teljesítménynövelés egyik akadálya

ZSAKAY KÁLMÁN

Az edzésfolyamat biológiai, pszichikai és szociológiai oldalai egyenrangú tényezők a magasabb teljesítményre törekvésben. A pszichikai oldalból leginkább a teljesítménymotivációt szokták kiemelni mint vezető kategóriát. A teljesítménymotiváció a motivumoknak olyan rendszere, melynek funkciója a belső késztetés, a vágy az elért teljesítmény túlszárnyalására. Az egyéni teljesítménynövelésnek kulcskérdése egy ilyen motivációs bázis megteremtése, különösen a kezdeti időszakban. E motivációs bázis energiamozgósító erővel bír, és hatására mind az edzésen, mind a versenyen nagyobb terhelést képes elviselni a sportoló, a tanuló.

Az a helyes, ha a sportági alapképzés azzal kezdődik, hogy kialakítja és erősíti azt a motivációs struktúrát, amely egyrészt az egyesülethez, a sportághoz köti az egyént, másrészt lehetővé teszi a fokozódó edzéshatások elviselését.

Igény és motiváció

Sok szó esik a megfelelően magas igényszint kialakításáról. E fogalmat, hogy igény, igen sokan használják a motívum szinonímájaként. Mivel jelen kérdéskörhöz szorosan kapcsolódik, nem árt tisztázni az igény, igényszint helyét a motivációs struktúrában. Young, Englisch, Lewin, Kohoutek és mások szerint az igény a motiváció körébe tartozik, de nem azonos a motívummal vagy a motivációval. E nézőponthoz csatlakozva vázoljuk a további gondolatmenetet. Az igény mindig absztrakt, tárgytalan vágy valami után, illetve elvárás a saját teljesítménnyel szemben. Az igény meghatározza a célt, kijelölheti a hozzá vezető utat, az igény mindig egy homeosztázis megbomlását jelenti, egy hiányérzetet, amelynek a kielégítéséhez már olyan motívumokra van szükség, amelyek aktivizálják a szervezet energiáit egy konkrét cselekvés megindítására, amely azután kielégíti az igényt. Az igény tehát önmagában csak feltétele a motívumok kialakulásának, de nem maga a motívum. Az igény nem hoz létre cselekvést. Az igénynek tárgyiasulnia kell, meg kell ismernie azokat a módokat, eljárásokat, amelyekkel teljesülhet, és csak ezután alakulhatnak ki a motívumok, vagy a motívumok egész rendszerei, melyek létrehozzák azokat a belső szükségleteket, amelyek cselekvésre késztetnek. Az igény általánosabb és távlati jellegű, míg a motívum konkrét és azonnali. Az igényszint teljesül a kívánt cél elérésével, a motívum pedig a cselekvés sikeres végrehajtásával. Mindkettő azonban a teljesülés után röviddel megújul, a legtöbbször az előzőhöz képest eltérő (nem mindig magasabb) szinten.

Motivációs „gát"

A pedagógiai munkában célunk, hogy tanítványaink igényszintjét az optimálisra emeljük. Ez azt jelenti, hogy egyénre „szabott", a képességek és lehetőségek összhangjának megfelelő reálisan magas igénynívót alakítsunk ki. E munka során nagyon sokszor ütközünk az érdekeltek, vagyis a tanítványok ellenállásába, amelyek gyakran a kishitűségből, a saját képességek alábecsüléséből fakadnak. Ha sikerül is igényüket némiképp emelni, a megvalósítás már komoly akadályba ütközik. Nem tudjuk kialakítani, „megtanítani" azokat a motívumokat, amelyek nagyobb erőkifejtésre késztetnek a teljesítmény emelése érdekében. Tulajdonképpen itt találkozunk azzal a bizonyos motivációs „gáttal", melynek eredményeképpen a tanítvány nem hiszi el magáról, hogy képes emelni az erőfeszítést, képes nagyobb teljesítményre, a kitűzött cél elérésére. Ha jól meggondoljuk, ez természetes reakció minden „túlterhelés" ellen. Az ontogenezis folyamán az egyén ma már nem kerül szembe olyan feladatokkal, amelyek a hétköznapit messze meghaladó erőkifejtést követelnének meg tőle. Különösen igaz ez a fizikai erőkifejtésre. A szervezetnek természetes, vegetatív beidegzésű védekező reakciója ez a túlterhelés, és az ebből fakadó egészségkárosodások elkerülésére. Az edzéselmélet tudománya azonban túlhaladta már a szervezet vele született óvatos funkciójának eme követelményét és be-

bizonyította, hogy az ésszerűen és fokozatosan növelt terhelés növeli a teljesítményt az egészség károsodása nélkül.

Ha nem ismerjük fel ezt a jelenséget, tanítványunk mindig saját lehetőségei alatt marad a teljesítményben. Elvégzi a kiszabott edzésadagot — saját megggyőződése szerint maximális erőbefektetéssel — és sem az edző, tanár, sem a tanítvány nincs tudatában annak, milyen tartalékokkal rendelkezik még. Ezeket a tartalékokat a legritkább esetben lehet rábeszéléssel, meggyőzéssel felszabadítani. A motivációs gát részben vegetatív beidegzésű, és így nem mindig elhatározás kérdése, hogyan és mikor tudjuk a határát kitolni. Amikor viszont ez sikerül, az egyén látja további lehetőségeit, ez a mindennapi gyakorlatba is beépülhet és a továbbfejlődés alapfeltétele lesz.

Kísérleti igazolás

Mindezek alátámasztására egy egyszerű kísérletet végeztünk el. Harminchét tízéves fiúnál — akik labdarúgó kiválasztó csoportnak voltak a tagjai — felmértük a helyből távolugrást. A szabályok elmagyarázása után felszólítottuk a gyerekeket, hogy igyekezzenek a lehető legnagyobbat ugrani. Két ugrás közül a jobbik eredményt jegyeztük fel. Ezután megkérdeztük őket, ki tudná egy harmadik ugrással teljesítményét túlszárnyalni. Mindjárt 29 fő jelentkezett, hogy megpróbálja, de ez csupán négynek sikerült 1—4 cm-rel.

Újabb felszólításra már csak három „makacsul" többet akaró próbálkozott, ezek közül egynek sem sikerült javítani, sőt mindegyik kevesebbet ugrott.

A *második sorozatban* mindenkinek megjelöltük azt a távolságot, ameddig az első sorozatban ugrott, és azt az utasítást adtuk, hogy nézzen a jelnél valamivel távolabbra, és próbáljon meg oda ugrani. Ezzel a módszerrel az ugrások távolságának átlaga 2,95 cm-rel emelkedett. 23 fő javított, ebből két fő 10 cm-t, kilencen megismételték az előbbi eredményüket, öten pedig rontottak.

A *harmadik sorozatban* mindenki elé egy szalagot fektettünk le, mégpedig 10 cm-rel távolabbra, mint az első sorozatban mért ugrása. Az eredmény 7,02 cm-es átlagnövekedés! Huszonkilencen javítottak az első felméréshez viszonyítva. Egy 22 cm-es, három 20 cm-es javulást mértünk! Négyen ugyanakkorát ugrottak, négyen pedig rontottak.

A *negyedik sorozatban* elvettük a szalagot és az első instrukciót megismételve újra felmértük az ugrásokat. 5,19 cm-es javulást állapítottunk meg az első felméréshez képest.

Ezek után nyolc hónapig, heti két alkalommal, az edzések végén mindenki végzett tíz ugrást, de már két csoportban. Az „*A*" csoport (21 fő) minden ugrását úgy végezte, hogy saját maximális ugrásánál távolabbra letett szalagot próbált átugrani. Mindenki maga értékelte az eredményt, hányszor sikerült, hányszor ugrott a szalagra és hányszor nem tudta még a szalagot sem elérni. A legjobbakat a többiek előtt mindig megdicsértük, időnként ellenőriztük, hogy a bemondott eredmény valós-e.

A „*B*" csoport (16 fő) szintén 10-10 ugrást végzett minden edzés végén, itt azonban csak annyi volt az utasítás, hogy igyekezzék mindenki nagyot ugrani. Nyolc hónap elteltével ismét felmértük a teljesítményt úgy, mint legelőször, szalag nélkül. Az első csoportnál a javulás a legelső felméréshez viszonyítva 15,81 cm volt, míg a második, „*B*" csoportnál ez csupán 8,69 cm! Az eredményeket az alábbi táblázat szemlélteti:

	I.	II.	III.	IV.	V.
„*A*" csop. *n:* 21	157,00	158,61	163,95	161,00	172,81
„*B*" csop. *n:* 16	152,06	156,62	159,81	158,81	160,75
„*A*"+„*B*" átlag	154,86	157,81	161,88	160,05	—

Megjegyzés

I. Első alapfelmérés. Utasítás: Ugorjatok nagyot!

II. Második felmérés. A már teljesített távolságra kitett jelet próbálták meg túlszárnyalni.

III. Harmadik felmérés. A teljesített távolságnál 10 cm-rel távolabbra letett szalag átugrásának megkísérlése.

IV. Negyedik felmérés. A második és harmadik után még aznap az első megismétlése.

V. Ötödik felmérés. Nyolc hónapos, két csoportban, eltérő módszerrel végzett gyakorlás utáni felmérés az első metodikája szerint.

Azzal, hogy az ugrott távolságnál messzebbre néz és oda próbál érkezni, vagy különösen, ha a távolabbra tett szalagot kísérli meg átugrani, tulajdonképpen az erőkifejtésre való koncentráció bénító hatásától szabadítjuk meg a gyereket. A belső kinesztétikus összpontosítást felváltja egy külső, a vizuális térérzékelésen alapuló feladathelyzet, amely — bár ugyanolyan motorikus akciót követel, erőkifejtést pedig még többet — motiváció szempontjából egyszerűbbnek tűnik. Ezért sikerül majdnem mindenkinek a javítás. Az anticipált saját teljesítményszint motivációs gáttal meghatározott korlátai eltűnnek, mert a feladat más, sőt sokkal egyszerűbb: egy absztrakt utasítást felvált egy konkrét feladathelyzet. Amikor azután tudatosul az elért jobb teljesítmény, ez már az eredeti feladathelyzetben is érezteti hatását, ott is javul az eredmény. A magasabb igényszinthez közelebb kerültek a teljesítmény korlátai. Magától értetődő, ha e módszereket az edzésmunkában is alkalmazni kívánjuk. Mint ahogyan látható volt, meggyőző eredményt értünk el.

A könnyített, illetőleg egyszerűsített feladathelyzetek alkalmazásáról gyakran esik szó, azonban elsősorban a tanuláselméletek vonzataként. Láthatjuk, hogy a teljesítménynövelésben sem lebecsülendő a szerepük.

KÖNYVISMERTETÉS

Abody Béla: Kesztyűs kézzel (Sport, Budapest, 1982. 151.)

Kedves könyv a Sportzsebkönyvek legújabb kötete. Abody Béla teszi kedvessé.

A sportoló süni most bokszkesztyűt kapott, és elvezet minket az ökölvívás vidékére. A szerző végigjárja a „bunyó" sokszor titokzatos és távoli világát. Teszi mindezt könnyedén, nem csekély iróniával és humorral. Ír Abody a magyar és nemzetközi nagy ökölvívó bajnokokról, egyéniségekről, az ökölvívóvilág teljes egészéről. Tanulságos és sokatmondó amikor a „durva sport", „szép sport" fogalmait használja („Nem a boksz szép, mint olyan, önmagában. A szép boksz szép."), vagy amikor a profi—amatőr vitáról, ellentétekről szól. Talán elég ezzel kapcsolatban a kiinduló tételt megnézni: „Bár a marxizmus alapműveit, a szocializmus építésének ideológiai szabályzatát a magam és mások véleménye szerint megfelelően ismerem, sehol sem olvastam, sem közvetlen, sem közvetett formában, hogy a profi ökölvívás, általában a profizmus elvi vagy gyakorlati okokból, ex offo üldözendő. Azt azonban annál többször és a legilletékesebb auktoroktól, hogy egy bizonyos érték — eszmei vagy dologi érték — termeléséért anyagi ellenérték jár. S e tekintetben nem tudok semmi néven nevezendő „hierarchiakülönbséget" felfedezni egy fix fizetés plusz prémium és szerződésen felüli túlfellépés fejében a magas cét kivágó (vagy megbicsakló) hőstenor és egy meghatározott összegért bokszoló ökölvívó látványa között."

A kötet olvasása után talán a legmaradandóbb élmény, hogy a szerző milyen szeretettel és odaadással szereti és félti az ökölvívást, bízik, de ugyanakkor aggódik is jövőjéért.

Ajánljuk ezt a kedves könyvet nemcsak azoknak a testnevelő szakembereknek, akik szeretik és féltik az ökölvívást, hanem azoknak a tanulóknak is, akik szeretik már az ökölvívást, de azoknak is, akik még nem szeretik, de talán éppen a könyv hatására megszerethetik.

J. J.

GYÓGYTESTNEVELÉS

A skoliotikus gyermekek iskolai gyógytestnevelése III.

(Speciális gyakorlatok)

Az első két részben azokat az okokat ismertettem, amelyek szükségessé teszik a skoliózis korai felfedezését és a tornáztatást. Gondozott gyermekeink kezelésének legfontosabb területe a gyógytestnevelés. Most a gyógytestnevelési órák általános felépítését és a skoliotikus gyermekeknél használt speciális gyakorlatokat ismertetem.

A gyógytestnevelési óra felépítése

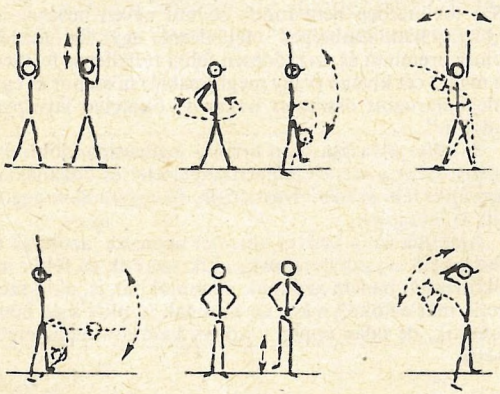
Bemelegítés,
Ritmikus gimnasztika, légzőgyakorlatokkal,
Speciális gyakorlatok,
Játékok,
Légzőgyakorlatok, lazítás.

1. Bemelegítés

Laza, könnyű futás térd-, sarokemeléssel. Járás nagy, laza törzskörzéssel, nyújtózással, légzőgyakorlatokkal.

2. Ritmikus gimnasztika, légzőgyakorlatokkal

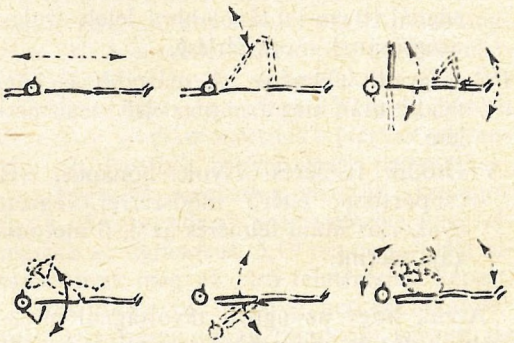
Állva nyújtózások, törzsfordítások (rotálás), előre-, oldalra-, hátrahajlások, fordulások, lapos hát, gömbölyű hát. Lábrugózással összekötve, karlendítéssel, karkörzéssel. Mindezeket a gyakorlatokat lazán lendítve, légzőgyakorlatokkal kombinálva, ritmusosan végeztetem *(1. ábra)*.



1. ábra

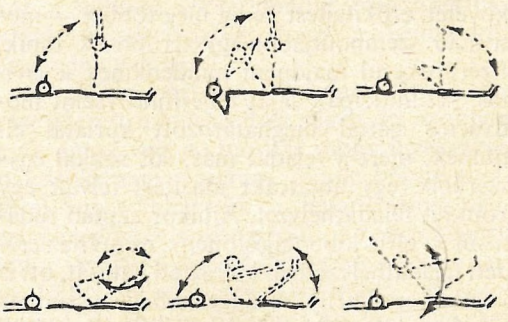
3. Speciális gyakorlatok

a) Hanyattfekvés: Légzés megfigyelése, hasi, mellkasi légzés tudatosítása.
Nyújtózkodások karokkal, lábakkal, medenceemelés, gerincfordítások (rotálás) kéz, láb segítségével. Oldalrahajlások. *(2. ábra)*.



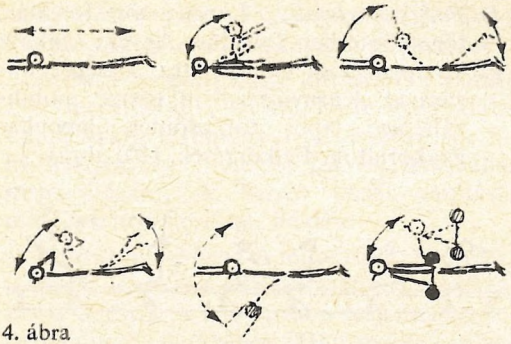
2. ábra

Hasizomerősítés: egyenes, ferde felülés, különböző lábemelések, biciklizés (3. ábra).



3. ábra

b) Hasonfekvés: Karok, lábak nyújtásával külön és együtt a gerinc nyújtását fokozzuk. Lapocka-, vállgyakorlatok. Azonos és ellenkező oldali kar- és lábemelések alsó háti gerincszakasz erősítésére, oldalhajlásokkal a gerinc mozgékonyságát segítjük elő. Karok a tarkón, törzsemelés, törzsfordítás, könyökök összeérintése, előre-, hátrahúzás. Bot segítségével törzsemelések, hajlítások, nyújtózkodások. *(4. ábra)*.



4. ábra

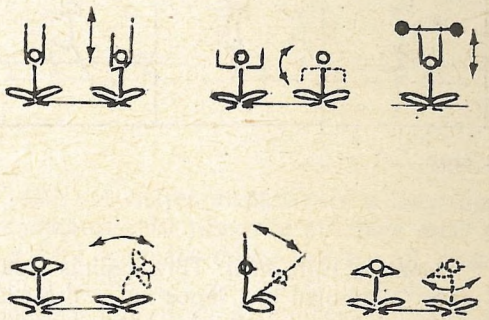
c) *Oldalfekvés:* Ebben a helyzetben törzsgyakorlatokat, lapockagyakorlatokat végeztetek. Térdek derékszögben, felső kar elöl támaszkodik, felső láb húzása hashoz, majd hátranyújtása. Felső karral hátrahajlítás, nyújtózással, légzéssel, térdek a földről ne emelkedjenek el. Oldalfekvés nyújtott lábbal, felső kar támaszkodik a talajon, a vállat rögzíti, a csípőt elöl és hátul kell letenni a földre. A két utóbbi gyakorlat a törzs rotálását segíti elő. Felsőkarral körzés, nyújtózás.

d) *Négykézlábállás:* A gerinc lazítására és mobilizálására szolgálnak az e helyzetben végzett gyakorlatok. Lapos hát, gömbölyű hát, fixált váll mellett csípőt jobbra, balra lendíteni.
Gömbölyű háttal a sarokra leülni, laposan előrekúszni a kéz elé, majd gömbölyűen vissza leülni a sarokra. Váltott karokkal kifordulni, légzéssel összekötve. Térdeket váltva oldalra kiemelni, ezzel a medencét felbillenteni. Nyújtott karokkal előrekuszni, kezeket váltva felemelni, letenni, majd ugyanebből a helyzetből rugózva kézzel jobbra, majd balra lépegetni. Különböző kar- és lábkörzések. *(5. ábra).*

5. ábra

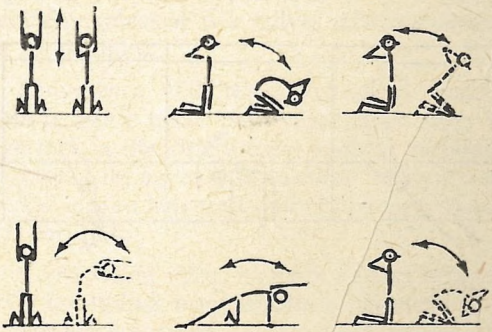
e) *A kúszógyakorlatokkal* elérhetjük a gerinc lazítását, a hátizom erősítését. Mély és magas kúszással karok, lábak emelésének, körzésének különböző variációjával.

f) *Törökülés:* Karnyújtások, lapockagyakorlatok különböző karkörzésekkel, fordításokkal. Medencedöntés előre, hátra. Tarkóra tett kézzel törzsfordítások, hajlítások. *(6. ábra).*



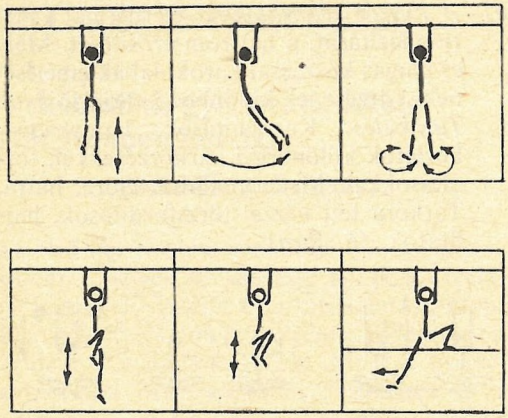
6. ábra

g) *Térdelő gyakorlatok:* Karnyújtások a gerinc mobilizálását, a gömbölyű és lapos hátú törzshajlítások oldalsíkban, a laza jobbra-balra törzshajlítások, törzsfordítások a gerinc mozgékonyságát segítik elő. *(7. ábra).*



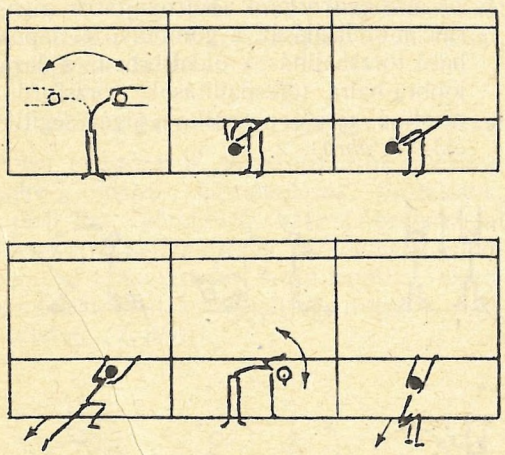
7. ábra

h) *Bordásfal-gyakorlatok:* Függeszkedés, lábakkal nyújtózkodás, páros láblendítés, lábemelések, biciklizés, páros lábemelés. *(8. ábra).*



8. ábra

Bordásfal előtt állva: Törzshajlítás oldalra. Gömbölyű hát, lapos hát, váltott lábakkal hátra nyújtózás, lapos háttal a csípő hátrahúzása. Mellkassal a karok közé rugózás, majd váltott kézzel a törzsfordítások. *(9. ábra).*



9. ábra

i) Gerendagyakorlatok: Az egyensúly-érzékelés javítására szolgálnak.

j) Gyűrűgyakorlatok: Csípőkörzés függeszkedésben, hintázás.

k) Kötélmászás: A karok és a váll erősítését segítik elő. A konkáv oldali kéz fog feljebb.

l) Padgyakorlatok: Lapos törzsfordítás, törzsdöntésben fordítás. Ágyéki szakasz kompenzálása előre, hátra, középre húzásával. Karnyújtások a gerinc mobilizálására, lapos törzsdöntés, lapockagyakorlatok. Fejkörzések. (10. ábra).

10. ábra

m) Páros gyakorlatok: Egymás segítése, ellenállással végzett gyakorlatok, különböző botgyakorlatok.

n) A lazítást (relaxálás) nagyon fontosnak tartom, mert segítségükkel az önkontroll, a testérzés kifejleszthető. Relaxálással tudatos lazítást és légzésszabályozást érhetünk el.

4. Játékok:

A játékoknak nagy jelentősége van, mert a játékban a gyermekek felszabadulnak. Olyan játékokat igyekszem összeválogatni, amelyeknek korrigáló hatása is van. Versenyjátékok: pókjárás, rákjárás, kúszóversenyek, talicskázás, különböző labdajátékok, kidobó játék, röplabda, kosárradobás. Versenyek karikával.

5. Lazító, lendítő gyakorlatokkal, *légzőgyakorlatokkal* fejezzük be az órát.

Természetesen a gyakorlatokat úgy választom ki, hogy egymást kiegészítsék, egymásba folyjanak, így folyamatos, gördülékeny lesz az óra. A gyakorlatok közben sóhajtatom a gyermekeket, ezzel lazítást, pihenést érünk el. Mindig arra kell törekedni, hogy a fokozatosság elvét betartsuk, és soha ne fáradjon ki a gyermek. Egy nehezebb, erősítő gyakorlatot mindig lazítás kövessen.

Jó hatással van a gyermekekre a zene. Egy-egy zenés óra beiktatása változatossá teszi a munkát, zenére mindig lazán, felszabadultan dolgoznak.

Általában nem azonos súlyosságú és lokalizációjú skoliotikus gyermekek tornáznak egy csoportban, ezért figyelni kell arra, hogy melyek azok a gyakorlatok, amelyeket nem

minden gyermek végezhet. Például törzselőrehajláskor a kyfhotikusok pihennek.

Amikor a gyermekek általános izomzata már megerősödik, izomtudatuk kezd kialakulni, akkor térünk át a tartásjavító speciális feladatokra, a helyes fekvés, ülés, állás megtanítására. A helyes tartás tanítását mindig háton kezdjük. Például:

Hanyattfekvésben: A fej a tarkón nyugszik, a gerinc lehetőleg teljes hosszában érintkezzen a talajjal. A kar lazán a test mellett helyezkedik el. A lábfejek lazán nyújtva (plantalflexióban) vannak. Az egyenes fekvés tudatosítására a gyermeket parkett vagy szőnyegcsíkra célszerű fektetni. A kompenzált tartást ebben a helyzetben végzett különböző gyakorlatokkal biztosítjuk.

A derék leszorításával, majd felengedésével a lordotikus tartás megszüntetését igyekszünk érzékeltetni. A lábak, karok külön és együtt nyújtásával a gerinc hosszirányú nyújtását érjük el. Oldaltörzshajlítás, majd innen az egyenes vonalra visszatéréssel tudatosítjuk az egyenes fekvést.

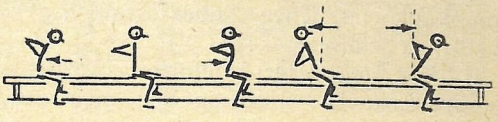
A hasonfekvés a skoliotikus *legfontosabb* testhelyzete, mert ha a skoliózis egy bizonyos fokot elér, úgy az álláskor, üléskor érvényesülő nehézségi erő egymagában is elegendő a káros görbületek fokozódásához.

A szülők figyelmét is felhívom arra, hogy skoliotikus gyermekeik napjuk nagyobb részét hasonfekve töltsék és lehetőleg éjszaka is így aludjanak. Célszerű a has alá *párna*-magasítást használni a lordozis csökkentésére.

Ülés: A helyes ülés megtanítása skoliotikus gyermekeknek különleges fontosságú. A kisgyermek discusának, így a növekedési porcának terhelése ülésnél a legnagyobb, és a helytelen ülés következtében csak fokozódik. Az iskolás gyermekek napjuk legnagyobb részét gyakran rosszul tervezett iskolapadban, helytelen tartásban töltik. Ideális lenne olyan magas háttámlájú székeket használni, amelyek követik a gerinc természetes görbületét. *(11. ábra).*

A helyes ülést olyan padon tanítom, ahol a törzs a combokkal, a comb a lábszárral, az a lábfejjel 90°-os szöget zár be. A hasat behúzzuk, az ágyéki szakaszt hátradomborítjuk, majd előrenyomjuk, és ezáltal a hasat előredomborítjuk. Ezt többször ismételve, tudatosítjuk az ágyéki szakasz helyes tartását.

A törzs előre és hátra döntése közben igyekszünk a gyermeket az optimális középhelyzet megérzésére megtanítani. A vállak helyes tartásának betanítása lapockagyakorlatokkal történik. A fej lazán a nyaki gerinc folytatása legyen. Ezt különböző fejkörzésekkel, fejfordításokkal és a fejnek felfelé nyújtásával érjük el.



11. ábra

Állás: A helyes alapállásban a súlyvonal az alátámasztási négyszög közepére esik. A medence optimális dőlési szögben áll, azonban a skoliotikus gyermekek többségénél a medence lordotizált helyzetben van. Elsődleges cél a medence helyes tartásának tudatosítása, mert a medence hátrabillentésével a lordosis csökken. A gyermek a tükör előtt áll és a medencéjét előre dönti, fokozódik a lordozis, a has előreesik. A medence hátrabillantésével a lordozis csökken. Fel kell hívni a figyelmet a tartás helyességére. Úgy kell tanítani, tudatosítani, hogy minden testhelyzetből ezt a tartást vegye fel. Például a gyermek a bordásfal előtt áll, kezével vállmagasságban fogja a fokot, leguggol, feláll ügyelve a helyes medencetartásra. A karok felfelénýújtásakor is a helyes medencetartásra törekedjünk.

Lényeges a váll helyes tartásának beállítása is, ezt is tükör előtt végeztetjük, hogy a gyermek is ellenőrizni tudja a vállak tartását. Fontos a fej egyenes tartásának megtanítása is. Ezt a fejre helyezett különböző tárgyakkal gyakoroljuk.

A test súlyát előre, hátra és oldalra helyezzük, így tudjuk megéreztetni a gyermekkel a helyes alátámasztást.

Járás: A járásban az egész test részt vesz, ezért az egész test helyes tartása fontos. A már előzőleg tanított medence-, váll- és fejtartásra kell fehívni a figyelmet. Járás közben a vállak és a karok szabad mozgását ellenőrizni kell. A karok járás közben ellentétesen mozogjanak, mint az alsó végtagok, így tudjuk helyes járás ritmusát kialakítani.

Összefoglalás

Irodalmi adatok és 10 éves tapasztalataim bizonyítják, hogy a skoliotikus gyermekek rendszeres gondozásával, gyógytestneveléssel sok esetben javulás, a deformítás csökkenése érhető el. Máskor csak a progressziót tudjuk megállítani, de ilyenkor is jól vezetett komplex kezeléssel, ellengörbület kialakításával, jó kozmetikai és funkcionális effektus lehet munkánk eredménye. Ehhez azonban a következők szükségesek:

1. *Korai felfedezés:* A deformitás kezdetben a gyermeknek semmi panaszt nem okoz, ezért kimutatása csak szűrővizsgálatoktól remélhető. Erre tapasztalataim szerint az iskolaorvosi szűrés alkalmas, ha a vizsgáló céltudatosan keresi a gerincelváltozásokat, és minden gyanús gyermeket kiemel. Azt, hogy valóban skoliózisról van-e szó, és annak mely formájáról, azt orthopéd-szakvizsgálatnak kell eldönteni.

2. *Kezelés:* Ma Magyarországon annyi intézeti ágy nem áll rendelkezésre, hogy azon az összes skoliotikus gyermek kezelése megoldható lenne. Ezt hidalja át az iskola melletti kezelés-gondozás megszervezése. Ahol erre lehetőség van, célszerűbb ezt az iskolai gyógytestnevelés keretén belül megszervezni. Így biztosított a rendszeres foglalkozás. Egyéni foglalkozásra a csoportban kevesebb a lehetőség, de tapasztalataim szerint a csoportos foglalkozás eredményesebb. Ehhez azonban ismernünk kell a csoport tagjainak egyéni terhelhetőségét, klinikai állapotát. Ezért nélkülözhetetlen a gyógytestnevelő és a kezelő orvos folyamatos és közvetlen kapcsolata.

3. Miután gyermekekről, és több évig tartó kezelésről van szó, el kell érni a szülők együttműködését is. A naponkénti ellenőrzés az ő feladatuk. *A házi feladatok* hangszalagra történő rögzítése munkájukat megkönnyíti, ugyanakkor a gyakorlatok megfelelő ritmusát is biztosítja. Hatékony segítséget tudunk nyújtani a gyermekek pályaválasztásánál is.

A korai felfedezésnek, gondozásnak ismertetett szervezésével elérhető lenne, hogy a ma rendelkezésre álló szerény ágykapacitás mellett a skoliotikus gyermekek többségének korszerű kezelést biztosítsunk. Ezáltal meg tudjuk előzni azokat a súlyos kozmetikai, funkcionális károsodásokat, amelyek felnőtt korban az életkilátások romlásához vezetnek. (Vége)

DR. SZALAY GYÖRGYNÉ

ÖTLETEK, ÚJDONSÁGOK

Gyűrűvel kombinált függőállványok

Az iskolai testnevelésünket több tantervi reform és módosítás érte az utolsó fél évszázadban, de tornatermeink ma sem biztosítanak többféle mozgáslehetőséget, mint egykor. Kétségtelen, hogy sokat javult iskoláink szerellátottsága, de a kisméretű tornatermeinkben, tornaszobáinkban tanító testnevelők helyzete ma sem problémamentes.

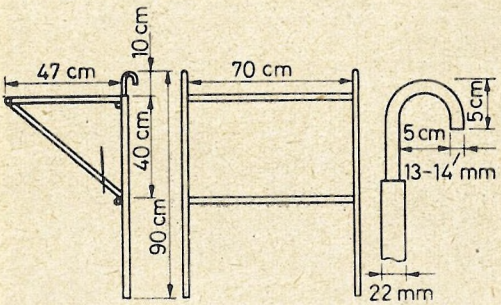
Ezen helyiségek szinte egyedüli, tömegesen alkalmazható tornaszere most is a bordásfal. Előnye, hogy a 80×260 cm-es függőleges gyakorlási felülete erősen a falhoz rögzített, így minden bordásfal egyben tartóállványként is használható. Nem új felfedezés ez, mert elég ha egy padot ferdén helyezünk a bordásfalra, és máris kihasználtuk az említett feltételeket. Tulajdonképpen ezt ismerték fel a már közismert függőállvány tervezői is.

Nem mindegy azonban a testnevelés szempontjából, hogy a hasznos szerekből egy vagy több darab áll a testnevelő rendelkezésére. Ahogyan egy zsámolyon nem végezhetők a zsámolyugrások változatai, ugyanígy csökkennek a függőállványok funkciós előnyei, ha egyedi darabról van szó.

A most ismertetett megoldások alkalmazására a csepeli II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola 6×9 m-es tornaszobájának körülményei késztettek. Az eszközöket feleségemmel és Rimavölgyi Károly testnevelő tanárral több héten keresztül kipróbáltuk az alsó és felső tagozatban. A legnagyobb eredmény: a kis tornaszoba lassan kedveltebb lett, mint a 20×6 m-es „nagy" tornaterem. Ezért is ajánlom minden olyan kollégának, akit hasonló „cipő szorít."

Az eszközök ismertetése

Az állványok vascsőből, hegesztett eljárással „házilag" készültek. A bordásfalra a felső végeken kiképzett tömör vaskampók segítségével függeszthetők *(1. ábra)*. A fogásvételre alkalmas vízszintes cső 10 cm-rel a felfüggesztési pontok alatt van, így az eszköz használat közben stabil.



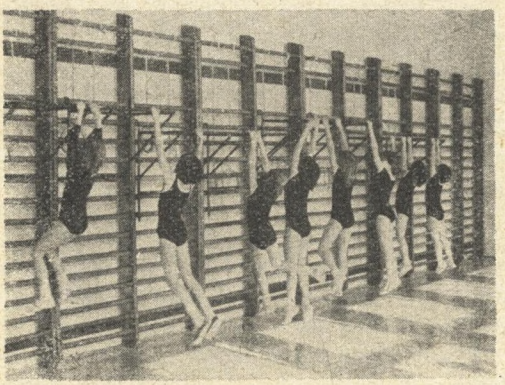
1. ábra

A gyűrűket műanyag kötelüknél fogva a bordásfalra hurkoltuk, így használatkor az állványtartó részén csak át kellett lógatni. A szerek a bordásfalak mögött egyszerűen tárolhatók, így az állványok szabadon mozgathatók.

A gyakorlatok

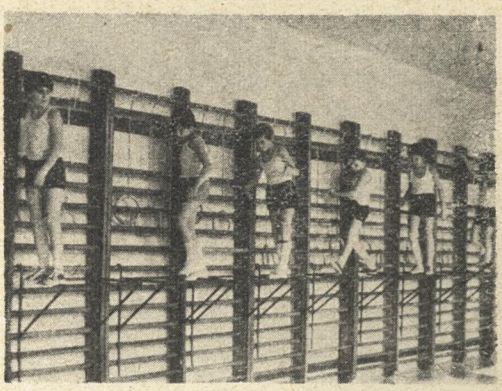
Az állványokon végezhető gyakorlatok változatait meghatározzák az állványok „közös" és „egyéni" alkalmazási formái. A gyűrűkön végezhető feladatokat természetesen külön csoportba sorolhatjuk.

A legegyszerűbb lehetőségeket a különböző nyújtott és hajlított karú vándorfüggések gyakorlására az egymás mellé helyezett állványok biztosítják. A feladatokat egyszerűen módosíthatjuk, könnyíthetjük vagy nehezíthetjük, ha az állványokat 2—4 egységenként lépcsőzetes formában helyezzük el *(2. ábra)*.



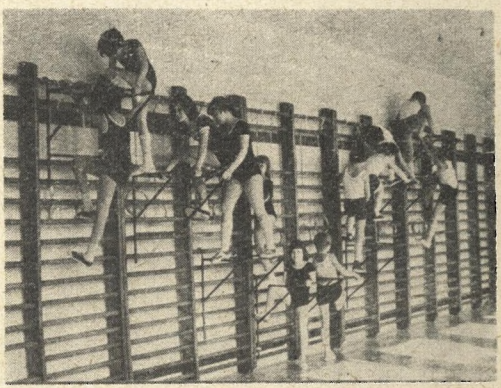
2. ábra

Az állványsoron természetesen nemcsak függések, hanem különböző mászások és járások is gyakorolhatók *(3. ábra)*.



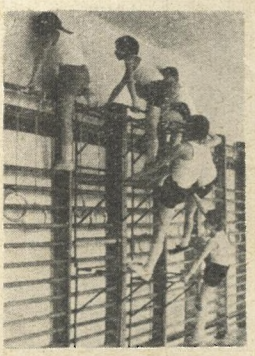
3. ábra

Az egymás mellé helyezett szerek mind vízszintesen, mind függőlegesen eltolhatók, így egy-egy állvánnyal tetszés szerinti lépcsőzetes forma alakítható ki *(4. ábra)*.



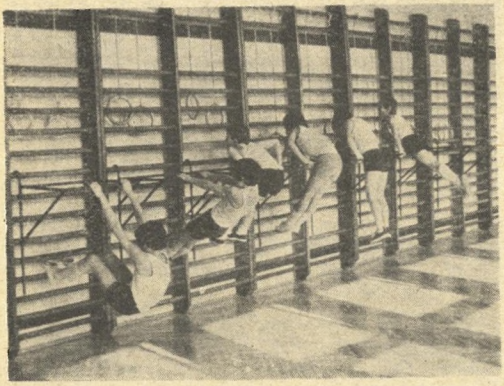
4. ábra

Az egymás fölé helyezett állványokon a tanulók akár kívül, akár belül fölmászhatnak, átmászhatnak *(5. ábra)*.



5. ábra

Az eszköz vízszintes fogantyúja nyújtónak is tekinthető, így a magasra helyezett szereken húzódzkodások, kis előlendülettel fordulatok végezhetők, sőt ostorlendületből indítva függő zsugorálláson át karhúzással és tolással akár támaszba is kerülhet a tanuló. Természetesen az utóbbi gyakorlat alacsonyra tett szereken is végrehajtható *(6. ábra)*.



6. ábra

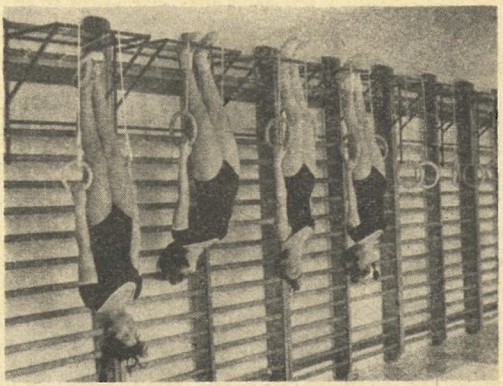
A mellmagasságú szerekre különböző felugrások, leugrások, támaszok *(7. ábra)*

7. ábra

tolózkodások, valamint láb segítségével („kelepfelmászások") támaszból lefordulások vagy térdfüggésből kéztámasszal a talajon lelendülések hajthatók végre *(8. ábra)*. A

8. ábra

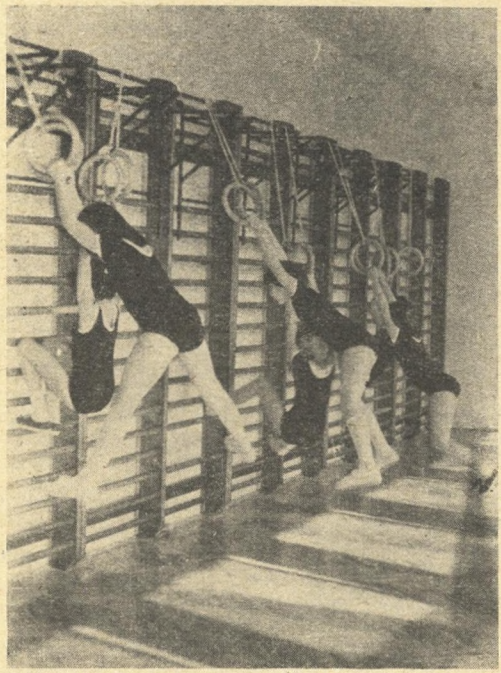
gyűrűkön talán minden alapgyakorlat kezdeti szinten tanítható, gyakorolható. A bordásfal felé fordulva láb segítségével is felmászhatnak gyertyába, melynél fent akár lábtámaszt is vehetnek *(9. ábra)*.



9. ábra

Természetesen ugyanígy hátsó lefüggés, függőállásból hajlított és nyújtott karú „támaszba kerülés" stb. is végrehajtható.

Kétségtelen, hogy a legnépszerűbb gyakorlatok a hátralengések, és az eközben végrehajtott feladatok voltak, pl. a hátlendület holtpontján 360°-os fordulat, karhúzások, nyújtások, lábterpesztések stb. *(10. ábra)*. Az „50%-os" lengések előnye, hogy a visszaérkezésnél mindig fel kell húzni a lábat, mert



10. ábra

csak talptámasszal lehet a visszalendülő testet megállítani. A szórakoztató és ügyesítő gyakorlatok ezért egyben hasizomerősítő hatásúak is.

Egyéb tudnivalók

A szer felhelyezése előtt feltétlen vizsgáljuk meg a bordásfalak állapotát. A gyűrűket célszerű különböző magasságra állítani, és ha rövidíteni akarjuk, felcsavarhatjuk a bordásfalra. A függőállványok helyes mozgatását meg kell tanítani, és ha a legfelsőbb pontról leveszik vagy oda felteszik, akkor 5—7. osztályokban két tanuló fogja az állványt alulról és egy pedig a bordásfalon állva biztosítson. Lényeges, hogy az állványokat mindig a bordásfalak felé döntve mozgassák. Az állványok kiálló, konzolos részei keskeny tornateremben zavarhatják ugyan a labdajátékot, de ilyenkor leszerelhetők.

Kár lenne ezért alkalmazásukról lemondani.

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

Elekes Jenő felvételei

HOZZÁSZÓLÁS, VÉLEMÉNY

Tanulói vélemények a motorikus képességeket mérő tantervi követelményekről

Nagy érdeklődéssel és kíváncsisággal olvastam A testnevelés tanítása 1981. első számában megjelent cikket: „Tanulói vélemények a motorikus képességeket mérő tantervi követelményekről". Középiskolásokról volt szó, én pedig általános iskolában tanítok, olvasás közben mégis több hasonlóságot fedezhettem fel a két iskolatípus között: a felsőbb osztályokban az eredmények azonos szinten maradnak, vagy csökkennek; az adatok csak részben tükrözik a valóságos teljesítőképességet; a hangulat kiszámíthatatlan.

Több ellentmondásra felfigyeltem. A 600—1000 m-es síkfutás, a négyütemű szabadgyakorlat, a húzódzkodás, a lábemelés stb. gyakorlatoknál maga a szerző is megállapítja, hogy túl magas a nemleges válasz, és a teljes tartózkodás. Végül mégis leszögezi: „Mind a fiúk, mind a lányok a nehezebb fizikai megterhelést, a nagyobb akaraterőt igénylő feladatokhoz vonzódnak..."

Sajnos a statisztikai adatok elég hiányosak, a százalékszámítás is több helyen téves. Így lehet, hogy ez eredményezte a végső megállapításokat. Független attól, hogy tudom: a fiúk és lányok is igénylik a komoly megterhelést olykor-olykor, de hogy ezek felé vonzódnának? Már hetedikben sem, nem hogy nyolcadik osztályban tapasztalnám, így gondolom a középiskolai évekre sem jellemző. A szerző szerint is a felmérésnél csak a tanulók 24,5%-a igyekszik függetleníteni magát a hangulatától.

A meglevő adatok alapján újra számoltam a felmérés adatait. *Csak az igen és a nem feleleteket értékeltem*, bár a cikkíró is jelzi, hogy a lányoknál, ahol különösen gyakori a válasz hiánya, valószínű a nemleges válaszok számának a növekedését eredményezné. Nézzük így milyen sorrend alakul ki a 76 fiú és 98 leány tanuló igen-nem felelete alapján.

Fiúk:

igen		nem	
1. 60 m-es síkfutás	75%	4 ütemű szab. gyak.	80%
2. Súlypontemelkedés	72%	600—1000 m-es síkfutás	59%
3. Labdapasszolás	66%	Lábemelés	54%
4. Mellső fekvőtámasz	49%	Tömöttlabdadobás	49%
5. Tömöttlabdadobás	42%	Húzódzkodás	46%
6. Kötélmászás	41%	Kötélmászás	45%
7. Húzódzkodás	38%	Mellső fekvőtámasz	37%
8. 1000 m-es síkfutás	35%	Labdapasszolás	26%
9. Lábemelés	32%	60 m-es síkfutás	15%
10. 4 ütemű szab. gyak.	16%	Súlypontemelkedés	14%

Leányok:

igen		nem	
1. 60 m-es síkfutás	47%	600 m-es síkfutás	56%
2. Súlypontemelkedés	44%	4 ütemű szab. gyak.	46%
3. Labdapasszolás	38%	Labdapasszolás	45%
4. Tömöttlabdadobás	33%	Mellső fekvőtámasz	36%
5. 600 m-es síkfutás	27%	60 m-es síkfutás	22%
6. Mellső fekvőtámasz	25%	Tömöttlabdadobás	19%
7. 4 ütemű fekvőtámasz	23%	Súlypontemelkedés	15%
8. Kötélmászás	5%	Lábemelés	9%
9. Húzódzkodás	5%	Kötélmászás	8%
10. Lábemelés	4%	Húzódzkodás	7%

A fiúknál egyértelmű a sorrend, hiszen az igenlő válaszokhoz a nemleges válaszok szinte kivétel nélkül ellenkező sorrendben következnek. A lányok válaszai (pozitív) hasonlóak a fiúkéhoz. A negatív feleleteikből adódó szóródást a nagyfokú tartózkodás eredményezi, de ha figyelembe vesszük, hogy a kötélmászásnál, lábemelésnél 85-en, húzódzkodásnál 86-an nem válaszoltak, akkor ez a sorrend is másként alakul.

Ezekután feltettem a kérdést: az általános iskolában a 8. osztályos tanulók hogyan vélekednek a próbákról. Természetesen az általuk ismert és végzett próbákat vettem, csupán a mellső fekvőtámasszal egészítettem ki. Az 1980—81-es tanév végi felmérések után 56 fiú és 51 leány tanulónak (8. o.) azt a feladatot adtam, hogy rangsorolják saját érzésük szerint — 1-től 7-ig terjedő pontokkal — az egyes feladatokat, 1-gyel jelölve amelyiket leginkább szeretik, legszívesebben végeznek, és növekvő számot adva az egyre kevésbé vonzó gyakorlatnak. (Itt nem százalékszámítást alkalmaztam, hanem átlagszámítással kaptam meg a sorrendet. A legkisebb átlagot elért feladat volt a legszimpatikusabb, legkedveltebb.)

Fiúk		*Lányok*	
1. Súlypontemelkedés	2,12	Labdapasszolás	1,65
2. Labdapasszolás	2,49	Súlypontemelkedés	2,42
3. 60 m-es síkfutás	3,65	60 m-es síkfutás	3,26
4. Tömöttlabdadobás	3,68	Tömöttlabdadobás	3,36
5. 4 ütemű szab. gyak.	5,23	4 ütemű szab. gyak.	5,—
6. 600 m-es síkfutás	5,35	600 m-es síkfutás	5,84
7. Mellső fekvőtámasz	5,75	Mellső fekvőtámasz	6,09

Amint látjuk az általános iskolában a fiúk és leányok között csupán az első két helyen van eltérés, még a vélemények aránya is nagyfokú hasonlóságot mutat.

Ha összevetjük a két iskolatípus táblázatát, egyértelműen megállapíthatjuk, hogy mind a közép-, mind az általános iskolai tanulók a könnyebb igénybevételt követelő feladatokat helyezik előtérbe (60 m-es síkfutás, súlypontemelkedés, labdapasszolás, tömöttlabdadobás), míg a nagy megterhelésű teszteket kevésbé kedvelik (4 ütemű szab. gyak., lábemelés, húzódzkodás, 600—1000 m-es síkfutás).

Sajnos ez a valóság, ezzel szembe kell néznünk, ne áltassuk magunkat és tanulóinkat. Nagy és felelősségteljes a feladatunk: tanulóinkban növeljük az állóképességet, fokozzuk a kitartást, akaraterőt, szorgalmat, és alkalmazzunk gyakrabban nagy fizikai erőt igénylő feladatokat.

A kitűzött cél megvalósításához a testnevelő tanár, vagy a testnevelési óra kevés, feltétlenül szükséges lenne az egész iskolai, családi és társadalmi miliő támogatása. Ilyen tulajdonságok birtokában sikerülne egy olyan edzett ifjúság kialakítása, mely nem hátrál meg a nehézségek elől, és képes lesz a sokoldalúan fejlett szocialista embereszmény megvalósítására.

Haász János

Küzdősportok helye a testnevelés-tanterv mozgásanyagában

El kell gondolkodni azon, hogy a jelenleg érvényben levő tanterv miként bővíthető a küzdősportok mozgásanyagával.

A problémafelvetést indokolja:

1. Testnevelő tanárok, a testnevelés és sport területén kutatásokat végző szakemberek szerint a birkózás és a cselgáncs mozgásanyagából összeállítható gyakorlatok, a küzdelem (leegyszerűsített formái) olyan speciális hatást gyakorol a keringési és légzőrendszerre, amelyet sem az atlétika, sem a labdajátékok, de még a küzdő jellegű társas gyakorlatok sem pótolhatnak, és amelytől indokolatlan megfosztani a gyerekeket. A test-test elleni közvetlen küzdelem lélektani hatása a gyermeknevelés szempontjából sem jelentéktelen.

2. Iskoláink jelentős része — elsősorban a téli időszakban — mostoha feltételek között igyekszik megvalósítani a tantervi feladatokat, vagy annak tárgyi feltételek által biztosított részét. A mostoha feltételekkel rendelkező iskolák eddig is keresték és a jövőben is keresik, keresni fogják a megoldás módozatait. Saját gyakorlatunkból vett példákkal tudjuk bizonyítani, hogy például birkózással a tanteremben is igen komoly megterhelést lehet adni, és segítségével mostoha feltételek között is fokozható az órák változatossága. A nevelői gyakorlat „kényszerhelyzetben" megtalálja a megoldást, és szép számban tudunk olyan alsó- és középfokú oktatási intézményekről, ahol a gyerekek a tanítási órán birkóznak.
Úgy gondolom, az ilyen jellegű tevékenységet a tantervi dokumentumokkal segíteni, erősíteni és irányítani kellene, és a gyakorlatban szükségesnek látjuk a mozgásanyag választhatósági szintű bővítését is.

3. Rohamosan nő a karate és más keleti sportok iránti érdeklődés. Elsősorban nagyvárosainkban a lakótelepi ifjúság a maga igényének megfelelően hozza létre az önvédelmi klubokat, például a karateklubokat. Erre a társadalmi igényre az iskolának, a tanterv készítőinek is figyelmet kell fordítaniuk.

Megítélésem szerint az oktatási intézményeknek az ilyen öntevékenységhez az eddigieknél hatékonyabban segítséget kell adniuk.

Gergely Gyula

SZAKTERÜLETÜNK TUDOMÁNYOS ÉLETÉBŐL

Tudományos Diákköri Ülés a Testnevelési Főiskolán 1982. február 25—26.

A tudományos ülésszak más hazai felsőoktatási intézmények, továbbá a pozsonyi Comenius egyetem, a rostocki egyetem és a szófiai G. Dimitrov Testnevelési Főiskola hallgatóinak részvételével rangos esemény volt a TF-en. Sokan segítettek a rendezésben, akik kivétel nélkül mind dicséretet érdemelnek, mégis külön ki kell emelnünk dr. Mészáros János egyetemi adjunktus, a TF Tudományos Diákköre alelnökének a szerepét, aki már évek óta a leglelkesebb menedzsere és szervezője ennek az eseménynek.

A Testnevelési Főiskola hallgatói részéről az atlétika, torna, úszás, tenisz és vívás, továbbá pedagógia, pszichológia, élettan és testneveléselmélet témakörökben hangzottak el előadások.

A díjakat a következők kapták:

I. díj

1. Farkas Anna	(Sporélettan)
2. Kovács Csaba	(Sportélettan)
3. Schmidtka Ágnes	(Sportélettan)
4. Vályi Nagy Csilla	(Úszás)

II. díj

5. Durda Rita—Várady Katalin	(Testnevelés-elmélet)
6. Földesi János	(Tanárképző Főiskola, Szombathely)
7. Frenkl Gábor	(Vívás)
8. Zsámboki Judit	(Pedagógia)

III. díj

9. Aranyné Szopkó Zsuzsa — Arany Zoltán	(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza)
10. Bánhidi Miklós	(Testnevelés-elmélet)
11. Göschl Károly	(Sportélettan)
12. Jánosi Ágnes	(Testnevelés-elmélet)
13. Lugasi Lilla	(Tenisz)
14. Nyári László	(Janus Pannonius egyetem, Pécs)

A Pszichológia TDK a zsüri különdíját nyerte el.

A testneveléstudomány hazai fejlődése szempontjából értékelve az ülésszakot, néhány megállapítást megkockáztatunk:

1. A fejlődésben levő testneveléstudomány rendkívül erős szálakkal kapcsolódik a biológiai tudományokhoz. Ez abból a szempontból érthető, hogy ezek a tudományok viszonylag könnyen mérhető módszereket bocsátanak a kutatók rendelkezésére. Például, ha valamilyen vitaminból vagy fehérjéből többet, illetve kevesebbet adagolunk a patkánynak és/vagy a sportolónak, az a teljesítményben változást fog okozni pozitív vagy negatív irányban. Az ilyen megállapítás nem lebecsülendő, hiszen teljesítményt befolyásoló hatásokat mutat ki, mégis inkább az orvostudományok kérdésfeltevését és vizsgáló módszereit reprezentálja, nem a testneveléstudományét.
2. Ez az előbbi megállapítás a társadalomtudományi indíttatású vizsgálatokra is vonatkozhat. Tömören megfogalmazva azt mondhatjuk, hogy a társ- és a határtudományok kapcsolódása a sport és testnevelés területéhez akkor lesz előrevivő, ha nem a padagógia, biológia vagy pszichológia gazdagodik a sport és testnevelés révén, hanem fordítva; ezek a tudományok gazdagítják a fejlődő testneveléstudományt.

Mindehhez arra volna szükség, hogy a felvetődő problémákat összetettségüknek megfelelően, több oldalról tegyük vizsgálat tárgyává. A testneveléstudomány eklektikus jellegű, s ez sokirányú megközelítést igényel. Ezt volna jó a jövőben szem előtt tartani, azaz a tudományos diákköri üléseken is demonstrálni kellene, hogy például egy sportági problémát csak komplex módon, a társ- és határtudományok segítségével lehet analizálni, illetve ezt követően a tudományosan megalapozott konklúziókat levonni. Ehhez azonban a jelenlegi merev tanszéki TDK-keretek feloldására, korszerű együttműködésre volna szükség.

DR. NAGY GYÖRGY

Szenteljünk több figyelmet a gyakorlati sportmunkának

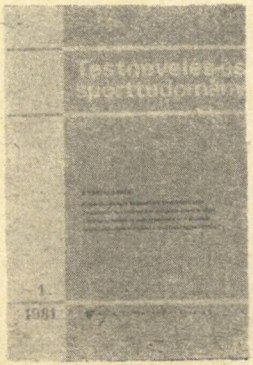
Egy testnevelő tanár a tizedikes leányosztályok példáján keresztül mutatja meg, hogyan lehet alapos tervezéssel, a gyakorlás érdekeinek, eszközeinek és módszereinek tudatosításával, az egyéni gyakorlás lehetőségeinek biztosításával, a zene bevonásával a talajtorna oktatását javítani.

A tanárnő rámutat arra, hogy fontosnak tartja az oktatás gondos, alapos megtervezését, a tanulói célok tudatosítását, az osztályozás és minősítés követelményeinek ismertetését, a gyakorlást összekapcsolni a feladatok tudatosításával. Eredményes és bevált módszer, hogy a *tanítás anyagát irásban és rajzban átadja a tanulóknak*, ez önállóságra nevel, és értékes időt takarít meg. Végül javasolja a zene bevezetését, mert tapasztalatai szerint ez emeli az oktatás eredményességét.

Ezenkívül figyelembe kell venni az ifjúság érdeklődését is. Ez a korosztály igen igényes, és helyesen vezetve kész a tanár munkáját messzemenően támogatni, segítőkész társaival szemben, és szívesen gyakorol önállóan. Mindezek a tulajdonságok azért értékesek, mert a kölcsönös bizalomra épülnek.

(KÖRPERZIEHUNG, 1979. 8/9. 388—394.)

FOLYÓIRATSZEMLE



Testnevelés- és sporttudomány 1981. XII. évfolyam 1. szám

(Az Országos Testnevelési és Sporthivatal Testnevelési és Sporttudományos Tanácsának folyóirata)

Változatos tartalommal jelent meg a folyóirat legújabb száma. Találhatunk benne tanulmányt a sporttehetségek kiválasztásáról, sportpszichológiai írást, sportpszichológiai vizsgálat leírását és a sportolók táplálkozásával kapcsolatos kérdések elemzését. Gazdagítja a folyóiratot a konferenciákról szóló rovat és a folyóiratszemle is. A magyar sporttudomány két meghatározó egyéniségének munkásságát méltatja a lap (dr. Hepp Ferenc, 1909—1980 és dr. Kereszty Alfonz 1901—1981).

Dr. Nádori László tanulmányának (A sporttehetségek keresésének lehetőségei, útjai) célja, hogy hozzájáruljon a tehetségkiválasztás hagyományos módszereinek felülvizsgálatához, az újraértékeléshez pedig ösztönzést adjon. A tehetségkereséssel kapcsolatban a szakemberekben sokfajta kérdés merülhet fel. Közülük a szerző a következőket emeli ki:

— „Vajon az egyes — kondicionális és koordinációs — képességek megítélésében milyen mértékben kell figyelembe venni a *szerzett* és az *öröklött* tulajdonságokat, illetve az egyes képességekben a szerzett és öröklött tényezők arányát;
— vajon az alkalmazott kiválasztó módszerek szét tudják-e választani az edzéssel befolyásolható, illetve az edzéssel nem befolyásolható (öröklött) tulajdonságokat;
— vajon az alkalmazott módszer alkalmas-e arra is, hogy a tehetségkeresés laboratóriumi feltételek közé kerülhessen."

Társadalmi háttér és esélyegyenlőség az élsportban a címe *Földesiné dr. Szabó Gyöngyi* írásának. A vizsgálat, amely az 1948—76-os olimpikonokra terjed ki, részben kapcsolódik a folyóirat első tanulmányához: milyen szociológiai háttér van a tehetségek mögött. A szerző először irodalmi hivatkozásokkal azt vizsgálja, milyen a társadalmi tényezők szerepe az élsportolói státusz elérésében, majd a magyar olimpikonok társadalmi hátterét nézi meg. Empirikus adatok alapján elemzi az olimpikonok társadalmi viszonyait. Az olimpikonok édesapjának és édesanyjának foglalkozása mutatja az osztály- és rétegtagozódását, az elemzés után pedig a tanulmány írója megállapítja: „A tehetség a sportban is csak potenciális feltétel. Jelentős mértékben az osztályhelyzet által meghatározott körülményektől, feltételektől függ, milyen irányban és mennyire fejlődnek ki a jó, de nem kiugró képességek. Kutatási adataink azt bizonyítják, hogy *az értelmiségi származású gyerekeknek nagyobb esélye van* arra, hogy a sport élvonalába jussanak."

Három sportág (cselgáncs, súlyemelés, evezés) sportolóinak testképalakulását vizsgálja *dr. Kudar Katalin* (Testismeret és testértékelés vizsgálata sportolókon). Hangsúlyozza, hogy a sportban szinte elkerülhetetlen minden olyan vizsgálat, mely magáról az emberi testről, a test megélésének tudatosságáról, élményeiről és az ahhoz fűződő viszonyáról tájékoztat bennünket. A vizsgálat részletes bemutatása után egyik fontos következtetése a szerzőnek: „Vizsgálati adataink igazolták korábbi feltevésünket, amely szerint a testtel való fokozott foglalkozás (fizikai terhelés, edzés, mozgástanulás) hatása a testkép-paraméterekben, így az általunk vizsgált dimenziókban is megmutatkozik."

A sportolók táplálkozásával kapcsolatos témákat boncolgató írások túlnyomó többsége nem egy-egy sportág szempontjából vizsgálja a kérdést. Már csak azért is tanulságos és hasznos *dr. Szabó S. András* tanulmánya (Súlyemelők táplálkozásával kapcsolatos egyes kérdések), mert közismert az a nehézség, amely akkor jelentkezik, amikor az általános elméleti megállapításokat konkretizálni szeretnénk. A szerző először a súlyemelők fehérjeigényével foglalkozik, majd a zsiradék- és szénhidrátigényüket elemzi. Ezt követi a súlyemelők vitaminszükségletének és ásványianyag-szükségletének bemutatása, valamennyi eddig tárgyalt területhez részletes táblázatot mellékelve. Kitér Szabó S. András a rostanyagok, aromaanyagok, egyéb anyagok és a fehérjekoncentrátumok, anabolikus szteroidok szerepére is. A tanulmányt néhány konkrét tanáccsal zárja.

„Sport a modern társadalomban" címmel rendezett Sport Világkongresszusról (Tbiliszi, 1980. június 10—16). Földesiné dr. Szabó Gyöngyi és Schiller János, a *Tudományos diákköri konferenciáról* (Testnevelési Főiskola, 1981. február) pedig dr. Mészáros János és dr. Fenkl Róbert számolnak be.

A *folyóiratszemlében* dr. Nyulászi János a következő témákra hívja fel figyelmünket: Mibe szabad az olimpiai győzelemnek kerülnie?; A szabadidő-sportok irányzata a játék és az állóképesség vonalát követi; Az amerikai úszók másként edzenek.

Az évente négyszer megjelenő tudományos folyóirat előfizethető a hírlapkézbesítő postahivataloknál és a Posta Központi Hírlap Irodánál (Bp., József nádor tér 1. 1900), előfizetési díj egy évre 80,— Ft. Számonként (ára 20,— Ft) kapható a Sportpropaganda Vállalat Terjesztési Iroda és Nyomtatványboltjában (Bp., Népköztársaság útja 6. 1061).

NAGY SÁNDOR

Árnyékboxolás

— Egy sportújságírói vitáról —

A Magyar Rádió és Televízió Tömegkommunikációs Kutatóközpontja rendkívül színvonalas folyóiratot jelentet meg Jel-kép címmel a televízió, a rádió és a sajtó munkájáról, problémáiról. A számtalan téma között természetesen fel-felbukkan a sport is. Legutóbb (1981. 2. sz. 26—43. p.) Vas István Zoltán a fenti címmel írt vitaindítót e területről.

Történelmi összefoglalóval kezdi: a személyi kultusz idején a tömegkommunikációban létrejött az ideális magyar sportoló alakja, aki mindenben tökéletes. Ellentétek, botrányok szóba sem kerülhetnek. Ugyanakkor a sportrajongók között mesés összegekről keringtek a hírek. A sportvezetés tapasztalatlan, képzetlen volt. Még 1976-ban sem idejében és nem egészében értesültünk az FTC kontra Dalnoki ügyről. Az argentin VB előtti londoni botrányról is csak pár sorban értesülhettünk, a VB utáni, „már egészen a tetlegességig fajuló ellentétekről" pedig egyáltalán nem.

Az újságírás és a sport viszonya felemás, egyes dolgok (például a játékos, az egyesület jövedelme, a beígért prémium) jó reklámként szolgálhatnának. Ám e témák tabunak számítanak, s az egyesületek nem szorulnak rá a reklámra, megélnek a támogatásból is. Tabu a sportkör és a bázisszerv(ek) kapcsolata is. Nehezítik a sportújságírást az egyesületek vezetőinek — és gyakran a játékosoknak is — ködösítő, a tényeket eltitkoló nyilatkozatai. Csak sokára és távirati stílusban értesültünk Nyilasi visszavonulásáról, majd visszatéréséről, az FTC vezetőinek botrányáról. Senki nem tud semmit — de mindenki gyanít valamit. A szerző leszögezi: e jelenségek nemcsak a Fradira érvényesek, hanem a többi egyesületre is. Mondandóját így fejezi be: „Úgy látszik, a sportsajtóra csak addig van szükség, amíg ajnároz, dicsér — vagy egyszerűen csak az eredményeket közli. A sportélet visszásságait viszont szentségtörés kiteregetni. Amiről nem beszélünk — az nincs!?"

A témához négy neves sportújságíró szólt hozzá. Bocsák Miklós, a vitaindítóban elsősorban dicsért Magyar Ifjúság rovatvezetője a sportvezető „tehetetlenségét felismerve egy cél vezérelte: hogy ebből a tehetetlenségből a lehető legkevesebb jusson a nyilvánosság elé. Amiről nem tudunk, az nincs — vélték az egyes sportvezetők. Mások viszont már akkor úgy vélték, hogy csak azt lehet megváltoztatni, amiről tudunk és őszintén beszélünk. Valahol ez volt, ez lehetett ennek a «harc»-nak a lényege, amelyben azért volt a magyar sportújságírás eleve vereségre ítélve, mert egyrészt csak töredéke szállt szembe a hamis elmélettel, másrészt mert ennek a töredéknek is megoszlottak az erői." A Magyar Ifjúságnál nincsenek tabuk ugyan, ám a sportújságíró ritkán talál igazi partnert a sportvezetésben. S a szakmai hozzáértés? Ma már egyetlen újságírónak legalább 10—20 sportággal kell foglalkozni, s ez túl sok.

Molnár Károly, az Új Tükör sportriportere ellenvetésekkel kezdi: számos újságíró a legnehezebb körülmények között is elvégezte — jól — a munkáját. Kár, hogy nem esik szó a vitaindítóban a régebbi időkről, pedig már az 1912-es olimpiáról is híven számoltak be az elődök. S a két világháború között olyanok működtek a területen, mint Stollár Béla, a későbbi partizán, vagy a szépíró Aszlányi Károly. A Nemzeti Sport jelentős szerepet töltött be. (A szemleíró megjegyzése: mai problémáinkat nem lehet a 10-es, 20-as, 30-as évek nagy alakjai munkásságával megoldani.) Molnár kifogásolja azt is, hogy Vas István Zoltán csak néhány mai újságot elemez. Nem biztos, hogy jó a krimifordulatokban bővelkedő újságírás. A baj inkább az, hogy „a közönség viselkedése különben is érdekes és elgondolkodtató. Megbocsát a futbalistának, ha visszavonul, majd visszatér... A sportért rajongók ugyanis olyanok, mint a szülők, alig várják az alkalmat, hogy megbocsássanak kedvenceiknek." A legjobb, ha a sportújságíró három lépés távolságot tart, és nem bonyolódik részletekbe.

E konformista vélemény után Szekeres István (Népsport) leírja, hogy bátor hangú cikkeiért még nem kapott szidást a lapot fenntartó OTSH-tól sem, pedig súlyos mulasztásokról írt. A sportvezetők hangnemének eltérése a lap jellegéből adódik (? — a szemleíró. Magyarországon az újságírás objektív. A sportban nem?) S az újságírásról néhány őszinte szó: „Nagyon könnyen eladjuk magunkat. Ha a sport úgy megy el az írott vagy a hangos sajtóban, hogy bulvárújságírást kell művelni hozzá — akkor ezt csináljuk. Öngólt rúgunk, a saját szakterületünket fokozzuk le."

Zsolt Róbert a Magyar Nemzettől sajnálja, hogy a vitaindító nem szól a szerzője által legjobban ismert területről, a rádióról és a televízióról. Pedig érdekes módon e két sajtóorgánumban a kényes kérdésekről többet és őszintébben beszélnek a nem sportrovatok. Pedig a televízió egyetlen mondata nagyobb feltűnést kelt, mint 10-20 részletesen megírt cikk. Ugyanakkor a rádió és a televízió riporterei olyan cipőben járnak, mint az újságírók. „Az évek hosszú során kialakultak «a békés egymás mellett élés» feltételei a játékosok között. Az újságírónak, a riporternek egy-egy megírt cikke, elmondott jegyzete után másnap és harmadnap újra meg kell jelennie abban a körben, amiről a minap szólt. Ha megszegte az együttműködés íratlan feltételeit, kirekesztik ebből a körből. Ez pedig lehetetlenné teszi az újságíró munkáját..." Ezért írhatnak, beszélhetnek bátrabban a más területről átrándult publicisták. (Az 1954-es berni vereség után egyetlen sportvezetőt sem mozdítottak el a helyéről, csak az igazságból valamit megíró Népsport fő- és helyettes szerkesztőjét.) Ez ma már nincs ugyan, de a múlt kísért.

A vita — vita volt a javából, csak dicsérni lehet a szerkesztőket a megjelentetésért. A szemleíró azonban sajnálja, hogy az újságírókon kívül mások — például az OTSH-ból, az egyesületek vezetőségéből nem vettek részt a vitában. Érdekes lenne ismerni az ő véleményüket is. Mert a bunda, az összebeszélés ugyanaz marad, bárhogy is nevezzük. S bár az „írástudók felelőssége" nagy, a pályákról való kinézés, a riport megtagadása, a szép szólamok rendszeres követítése — írása — sem az újságírót, sem az egyesületi vagy egyéb vezetőséget, sem az edzőket, de a sportolókat sem menti fel a felelősség alól. Mert mi testnevelők és nem testnevelők, fiatalok és idősebbek, sportrajongók, elsősorban az eredményeken, másodsorban a publikáción keresztül nyerhetünk csak bepillantást sportéletünk hétköznapjaiba, gyász- és ünnepnapjaiba.

Andor György

ISKOLAI TESTNEVELÉS

Bibliográfia II.

Összeállította: Nagy Istvánné

A testnevelés tanítása 1981. 6. számában közöltük az iskolai testnevelés kérdéseivel foglalkozó bibliográfiai sorozatunk I. részét.
E számunkban a fordításokat közöljük betűrendben.

FORDÍTÁSOK*

FK 8951
ARDELEAN, T.
Testnevelés és sport az oktatásban. Az atlétika előadása az iskolai testnevelési foglalkozások óráinak keretében. = Educatie Fizica si Sport. 1979. 7. 1—7.
FK 6311
BAUMANN, J.
Megfontolások és kísérletek a programozott oktatásnak az iskolai testnevelésben való alkalmazásánál. = Sportunterricht. 1975. 4. 108—113.
FK 6555
BECQUES, C— MARESCAUX, G.
Testnevelés és matematika. = Education Phisique et Sport. 1974. 129—130., 65—69.
FK 8848
BRAUMAN, K.
Súlyemelő-edzés középiskolás távol- és hármasugrók részére. = Scolastic Coach. 1979. 7. 82—84.
FK 6869
CHRISTMANN, W.
Használjuk ki jobban a tanóra bevezető részét a képességfejlesztésre. = Körpererziehung. 1976. 1. 32—34.
FK 7948
CURETON, K.
Gyermekek futóteljesítményének meghatározó tényezői útvonalelemzéssel vizsgálva. = The Research Quarterly. 1977. 2. 270—280.
FK 7696
DEPOT, M.
A diákok félelme, problémái a testnevelési órán = Fizicka Kultura. 1977. 2. 108—111.
FK 9275
DIETER, J.
Sokoldalú, rendszeres és gyakori versenyek minden tanuló számára az alsó fokozattól kezdődően. = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1979. Beiheft. 2. 76—78.
FK 8528
DRENKOW, E.
Az általános iskolák testnevelési tantervének új súlypontjai a Szovjetunióban. = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1978. 7. 537—542.
FK 7487
A fizikai tevékenységek programozása. = Education Physique et Sport. 1976. 142. 56—58.

* Az egyes tételek felett közöljük a szakfordítások raktári jelzetét is.

FK 6482
GIRLEANU, D.
A tanulók fizikai és sportfelkészítési foka ellenőrzésének és értékelésének rendszerbeli problémái a mozgási tulajdonságok fejlesztésének kiváló eszközei. = Educatie Fizica si Sport. 1975. 3. 29—33.
FK 6594/c
GRÖSSING, S.
Nevelési stílus az iskolai testnevelésben. = Erziehungsstile in Sportunterricht. Schorndorf, 1972. 14—22.
FK 8647
GRUPPE, O.
Sport az iskolában. = Sportunterricht. 1978. 12. 445—452.
FK 7967
GUZSALOVSZKIJ, A. A.
A tanulók testnevelése a fejlődés kritikus szakaszaiban. = Teorija i Praktika Fizicseszkaj Kul'turü 1977 7. 37—39.
FK 6594/b
HECKER, G.
A módszertan és a didaktika viszonyáról az iskolai testnevelésben. = Über das Verhaltnis von Methodik und Didaktik im Sportunterricht. 1972. 29—35.
FK 8312
HERSCHEL, W.
A testnevelés tanterveinek kifejlesztése az NDK-ban. = Sportunterricht. 1978. 4. 131—137.
FK 8002
HIRTZ, P.
Az iskolán kívüli sportolók koordinált teljesítésfeltételeinek kifejlesztés és struktúrája. = Körpererziehung. 1977. 12. 554—558.
FK 7691
HOLTZ, D.
Iskoláskorú gyermekek koordinatív fejlesztésének álláspontjai és eredményei. = Körpererziehung. 1977. 2/3. 128—131.
FK 8265
HOTZ, A.
Tanulás és tanítás az iskolai testnevelésben. = Sporterziehung in der Schule. 1978. 4. 2—8.
FK 6863
ILIC, M.
Adalékok az ifjúság motorikus és funkcionális képességeinek szükséges figyelemmel tartásához. = Fizicka Kultura. 1975. 3. 25—27.
FK 7944
ILG, H.—KÖHLER, H.
A futóállóképesség tökéletesítéséről iskolás korban. = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1977. 12. 914—926.
FK 7826
KÖHLER, G.
A 6—16 éves tanulók edzhetősége. = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1977. 8. 606—608.
FK 8335
KRALOVEC, K.
Az iskolai sport Svédországban. — Leibesübungen Leibeserziehung. 1978. 4. 84—86.
FK 7167
KRAMP, G.
A teljesítmény szerinti differenciálás az iskolai testnevelésben. = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1976. 6. 446—450.

FK 7801
KRUBER, D.—MÜLLER, L.
A külső tanulási feltételek analízise az iskolai sportban. = Praxis der Leibesübungen. 1977. 3. 43—45, 4. 66—67.
FK 6490
KUZNYECOV, S. I.
A fizikai és sportbeli teljesítményfejlődés dinamikája az iskolás korban. = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1974. Beiheft 1. 18—21.
FK 6701
LÜTGEHARM, R.
Gyakorlatformák az ugróerő és ügyesség iskolázására az akadálypályán. = Turnen + Sport. 1975. 4. 84—85.
FK 6225
MARTINOV, G.
Programozott oktatás és algoritmizáció a testnevelés oktatási folyamatában. = Vöproszi na Fizicseszkata Kultura. 1971. 10. 633—640.
FK 7038
MERTA, A.
Kölcsönös viszony a gimnasztikai és atlétikai tökéletesség között a tanuló ifjúságnál. = Kultura Fizyczna. 1976. 4. 166—168.
FK 6594/c
MEUSEL, H.
Az iskolai testnevelés tankönyvének a problémájához. = Zum Problem des Schulbuches für den Sportunterricht. 1972. 53—63.
FK 6640
MEYER, T.
Tapasztalatok a sportoktatáshoz használt bemutatómodellel. = Körpererziehung. 1975. 10. 493—495.
FK 8447
MITTRÜCKER, G.
Vizsgálatok az oktató- és tanulótáblák alkalmazásáról a testnevelésben. = Sportunterricht. 1978. 10. mell. 153—154.
FK 6902
NIKOLIC, Z.
A testnevelés kiegészítő, pót- és meghosszabbított oktatása végrehajtásának alapjai. = Fizicka Kultura. 1975. 3. 28—35.
FK 7374
PETERS, H.—PAHLKE, U.
Az állóképesség fejlődésének néhány kérdése iskoláskorban. = Zu einigen Fragen der Entwicklung der Ausdauer im Schulalter. [Kézirat. A Greifswaldi Egyetem Sporttudományi Szekciójának munkája. 10. p.]
FK 7120
QUINCHE, R.
Labdarúgás az iskolában. = Die Körpererziehung — L'Education Physique. 1976. 4. 134—154
FK 7883
SCHROEDER, Ch.—SCHMIDT, W. D.
Keretterv és éves edzésterv a kezdők edzéséhez a kézilabdában, az iskolai sportközösség 8—10 éves tanulóival. = Körpererziehung. 1977. 8—9. 390—403.
FK 7935
SITIKOVA, G. F.
A képességek és készségek értékelése kisiskolásoknál. = Fizicseszkaja Kul'tura v Skole. 1977. 3. 14—18.
FK 6879
WURSTER, H.
Az állóképesség kifejlesztése a sportoktatásban a IV. és V. osztályban. (Tézisek). = Theorie und Praxis der Körperkultur. 1976. 1. 60—62.
FK 6950
ZEUNER, A.
Atlétikai technikák tudásfokának megállapítása az V. osztályokban. = Körpererziehung. 1976. 4. 170—176.
FK 6757
ZIHLARSCH, O.
Vizsgálatok a kedveltségi fok, az iskolai teljesítményszint és a testgyakorlatban elért sportmotorikus teljesítmény között gyermekeknél az általános iskolás korban. = Leibesübungen — Leibeserziehung. 1974. 3. 50—52.

(Folytatjuk)

INHALT

Nagy Sándor: Das detaillierte Anforderungssystem der Gymnasien I. 65
Földesiné Dr. Szabó Gyöngyi: Mittelschüler und ihre Eltern über den Spitzensport IV. 75
Zsakay Kálmán: „Motivationshemmung" — ein Hindernis der Leistungssteigerung 81
Buchbesprechung 83
Heilgymnastik 84
Ideen, Neuigkeiten 88
Bemerkungen, Beiträge 91
Aus dem wissenschaftlichen Leben unseres Fachbereiches 93
Rundschau 94

СОДЕРЖАНИЕ

Надь Шандор: Система требований в гимназии 65
Фёльдешине д-р Сабо Дьёнди: Ученики средней школы и их родители о спорте высшего класса IV. 75
Жакаи Кальман: Мотивационный „барьер" как одно из препятствий повышения спортивных успехов 81
Рецензии на книги 83
Лечебна гимнастика 84
Идеи и новости 88
Примечания и предложения 91
Из области науки по нашей специальности 93
Обзор журналов 94

5,50 Ft

INDEX: 25824